

Babeş-Bolyai Tudományegyetem
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet
Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozat

Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban

A XII. tudományos ülésszak előadásai

2023

Presa Universitară Clujeană

KOMPETENCIA- ÉS TUDÁSTRANSZFER AZ OKTATÁSBAN

A XII. TUDOMÁNYOS ÜLÉSSZAK ELŐADÁSAI

Szerkesztők:

BARABÁSI TÜNDE | DÓSA ZOLTÁN | PÉTER LILLA | SZÁNTÓ BÍBORKA

BABEŞ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIA ÉS ALKALMAZOTT DIDAKTIKA INTÉZET
SZÉKELYUDVARHELYI KIHELYEZETT TAGOZAT

KOMPETENCIA- ÉS TUDÁSTRANSZFER AZ OKTATÁSBAN

A XII. TUDOMÁNYOS ÜLÉSSZAK ELŐADÁSAI

Szerkesztők:
BARABÁSI TÜNDE | DÓSA ZOLTÁN | PÉTER LILLA | SZÁNTÓ BÍBORKA

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ / KOLOZSVÁRI EGYETEMI KIADÓ
2023

A kötet megjelenését a Sylvester Dénes Egyesület
támogatta



(Online) = ISSN 2457-1512
ISSN–L 2247-5907

Universitatea Babeş-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
http://www.editura.ubbcluj.ro/

Tartalomjegyzék

A koragyermekkori nevelés bölcsődei és óvodai vetületei. Tanulási tevékenységtípusok a *Koragyermekkori nevelési curriculum* tükrében

BARABÁSI TÜNDE

tunde.barabasi@gmail.com
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

A Koragyermekkori nevelési curriculum 2019-es megjelenésekor szembetűnő módosulásnak minősült, hogy az új oktatáspolitikai dokumentum nem csupán az óvodás korosztály nevelésével és fejlesztésével kapcsolatosan nyújt támpontokat és iránymutatást, hanem azt kiterjeszti a bölcsődés korosztályra is. Mindez sejttette azokat az oktatási rendszerre vonatkozó szerkezeti változásokat, amelyek 2021-2022-ben teljesedtek ki. A tanulmány az oktatási rendszerbe ágyazott bölcsődei nevelés által kiteljesedő koragyermekkori nevelési intézményrendszer változásából adódó jellemzőket és a két szint sajátosságait mutatja be a tanulási tevékenységek típusára, ezek sajátos jegyeire fókuszálva. Fontos a bölcsődei és óvodai tanulási tevékenységtípusok egyező és különböző jegyeit tudatosítani, annál is inkább, hogy lényeges sajátos fejlesztési igények is mutatkoznak a koragyermekkor két szintje tekintetében az egyező elemek mellett is.

1. A koragyermekkori nevelés intézményrendszeri változásai

A koragyermekkori nevelés az oktatási rendszer első szintjeként bölcsődei és óvodai alszintekre tagolódik az 1/2011-es Oktatási Törvény, 23. cikkelye értelmében. A koragyermekkori nevelés iránti megnövekedett

fokozott érdeklődés a romániai oktatáspolitikai törekvésekben is nyomon követhető, ugyanis a 2019-ben megjelent koragyermekkori nevelés curriculuma már előre vetítette a küszöbön álló változást, hiszen magában foglalja az óvodai nevelés mellett a bölcsődei nevelési szakaszt is, annak ellenére, hogy akkor a bölcsődei nevelés még nem tartozott az oktatási rendszer keretei közé. A koragyermekkori nevelés két szintje bár curriculáris egységet képviselt, számos sajátos jellemző által meghatározottan valósult meg a gyakorlatban.

1. táblázat: *Koragyermekkori nevelés szintjei 2019-ben, a koragyermekkori nevelés curriculumának megjelenésekor*

	Bölcsőde	**Óvoda**
Ágazati besorolás	**Gyermekvédelem (szociális)**	**Oktatás**
Törvényi keret	1/2011-es Oktatási Törvény 1252/2012-es kormányhatározat	1/2011-es Oktatási Törvény
Az intézmény célja	Gyermekfelügyelet, gondozás	Oktatás, nevelés, gondozás
Célcsoport	0-3 éves gyermek	3-6 éves gyermekek
Személyzet	Bölcsődei nevelő (educator puericultor) középfokú végzettséggel, 1 szaktanfolyammal	Óvodapedagógus (középfokú, főiskolai vagy egyetemi végzettséggel)
Kötelező jelleg	Nem kötelező	2010-tól nagycsoport kötelező 2023-tól középső csoport kötelező 2030-tól kiscsoport, vagyis teljes óvodai ciklus kötelező

A fenti táblázat összefoglalóan láttatja, hogy eddig a tanévig a bölcsőde és óvoda, amely a koragyermekkor két korosztályának fejlesztését hivatott megvalósítani, két különböző ágazathoz tartozott. Szembetűnő

ugyanakkor, hogy a bölcsőde célrendszerében a nevelés csupán a felügyeletbe és gondozási tevékenységben ágyazottan jelenik meg, majd az óvodai szinten explicit célként fogalmazódik meg.

A koragyermekkori nevelés curriculuma által korábban említett, előrevetített változás 2021 őszén konkretizálódott, a 100-as sz. sürgősségi Kormányrendelet megjelenésével. A 100/2021-es Sürgősségi Kormányrendelet értelmében a bölcsődék a közoktatási rendszer részét képezik, a 0-3 éves kor közötti kisgyermekek számára nyújtva immár integrált nevelési, gondozási és felügyeleti szolgáltatásokat.

A bölcsődék működését az 566/2022-es rendelet szabályozza. E rendelet értelmében a következő bölcsődei típusú koragyermekkori nevelési intézmények működhetnek:

1) bölcsődék jogi személyiséggel rendelkező óvodákhoz csatoltan
2) bölcsődék jogi személyiséggel rendelkező oktatási intézményekhez csatoltan, melyek szerkezetében óvoda is található
3) oktatási intézményhez nem csatolt bölcsődék, melyeket a helyi önkormányzatok tartottak fenn, és amelyek önálló jogi intézménnyé válnak, a tanfelügyelőségek hatáskörébe kerülve
4) napközbeni foglalkoztató központok bölcsődei csoporttal (ezek nem minősülnek oktatási intézménynek).

Láthatjuk, hogy az átalakulást követően a bölcsődei és óvodai nevelés egyazon ágazat részeként egymásra épülő jelleggel működő alrendszerek.

2. táblázat: *Koragyermekkori nevelés jelenlegi intézményrendszere és feladatai*

	Bölcsőde	***Óvoda***
Intézménytípus	***Rövid programú bölcsőde (5 óra /nap)*** ***Hosszú programú bölcsőde (10 óra/nap)***	***Rövid programú óvoda (5 óra /nap)*** ***Hosszú programú óvoda (10 óra/nap)*** ***Heti programmal működő óvoda***

	Bölcsőde	*Óvoda*
Szolgáltatások	*Korai nevelési szolgáltatások a curriculum alapján* *Gondozási, védelmi, táplálási szolgáltatások* *A gyermek egészségi állapotát felügyelő szolgáltatások* *Kiegészítő szolgáltatások a gyermek és a család számára*	*Korai nevelési szolgáltatások a curriculum alapján: gyermeki személyiség komplex fejlesztése* *Szociális, gondozási szolgáltatások* *Iskolára való felkészítés*
Szakember	*Kisgyermeknevelő*	*Óvodapedagógus*

A bölcsőde ágazati besorolás-változásának tehát egyértelmű hozadéka a szolgáltatási körének módosulása és pontosítása, amely a felügyelet, védelem és gondozás mellett nevelési feladatokat is felvállal és mintegy integrálja ezeket. Teszi mindezt jól meghatározott curriculum alapján, biztosítva ezáltal a bölcsődei és óvodai nevelés megvalósulásának szemléleti egységét és egymásra épülő jellegét is. Mind a bölcsődei, mind az óvodai intézményekben a gyerekeket 3 korcsoportra osztva foglalkoztatják az oktatási törvény értelmében, a különbözőségeket elsősorban a létszámkeretek vonatkozásában tapasztalhatjuk.

3. táblázat: *A koragyermekkori nevelés korszakolása*

Kritérium	**Korcsoport**	**Bölcsőde**	**Óvoda**
Korcsoportok elhatárolása	Kiscsoport	0-12 hónap	37-48 hónap
	Középső csoport	13-24 hónap	49-60 hónap
	Nagycsoport	25-36 hónap	61-72/84 hónap
Létszámok	Kiscsoport	7 fő (min. 5 – max. 9)	15 fő (min. 10 – max. 20)
	Középső csoport	12 fő (min. 8 – max. 15)	15 fő (min. 10 – max. 20)
	Nagycsoport	12 fő (min. 8 – max. 20)	15 (min. 10 – max. 20)

A bölcsődei nevelésre vonatkozó rendszerszintű módosulások, a szolgáltatási körének bővülése egy sor olyan más változtatás szükségességét is maga után vonja, mint például a kisgyermeknevelők szakmai kompetenciájának újragondoláása és a képzési rendszer kidolgozása, vagy a tevékenységszervezés jellege, módja, pedagógiai jellemzői. Az alábbiakban az óvodai neveléssel párhuzamosan, szem előtt tartva a koragyermekkori fejlesztés egységes szemléletét, bemutatjuk a két szint pedagógiai tevékenységszervezésének sajátosságait.

2. A bölcsődei és óvodai tanulási tevékenységtípusok összehasonlító elemzése

A tevékenység az egyén motivált és célirányos cselekvéseinek, műveleteinek, mozgásainak a rendszere, amelyek által hat a környezetére, azt szükségleteinek megfelelően alakítja, miközben általa saját személyiségét is fejleszti (Leontyev, idézi Ferenczi, Fodor, 1999). A tevékenységet a pszichológiai szakirodalomban az emberi pszichikus fejlődés és a személyiség kibontakozásának alapfeltételeként, meghatározó tényezőjeként értelmezik. Amennyiben elfogadjuk, hogy a személyiség fejlődése a tevékenységben és a tevékenység által megy végbe, így fontos, hogy a fejlesztés során gondoskodjunk olyan tevékenységi alternatívákról, amelyek a gyermeket változatos tevékenységi szituációba hozzák/helyezik, cselekvések végrehajtását, pszichés műveleteik mozgósítását igénylik, ezáltal előidézve és serkentve a személyiség különböző területeinek fejlődését (Lappints, 2002).

A koragyermekkori nevelés vonatkozásában a tevékenység kifejezést több értelemben is használjuk. Egyrészt a tevékenység fogalmával jelöljük a gyermek egymásba szerveződő műveleteinek és cselekvéseinek a rendszerét, amelyek megvalósítása következtében a tanulás, a fejlődés bekövetkezik, másrészt azonban az intézményes nevelés megvalósulásának kötött keretét (amely funkciót az iskolában a tanóra tölti be). Ez utóbbi esetben talán a pontosság érdekében előnyösebb a teljes elnevezés használata: koragyermekkori oktató-nevelő tevékenység.

A korosztály pszichológiai sajátosságait ismerve tudatosítjuk, hogy ebben az életkorban a fő tevékenységi forma - vitathatatlanul - a játék. Éppen ezért nagyon lényeges, hogy a koragyermekkori fejlesztő tevékenységek meghatározó jellemzője a játékosság legyen. ***A játékosság*** a bölcsődei és óvodai életnek és benne a tevékenységnek, mint tanulási formának is olyan alapelve, amelynek követelménye a gyermek játékos beállítódásának és a játék dominanciájának figyelembe vétele a tanulás folyamatában. Tehát, egyfelől jelenti a bölcsőde és az óvoda egész légkörének, a különböző tanulási formák színterének játékos hangulatát, másfelől (a kezdeményezett /irányított/ tanuláshoz kapcsolódva) azoknak a belső és külső feltételeknek a megteremtését, amelyek révén játékra jellemző vonások, játékelemek a tanulási, fejlesztő tevékenység alkotó részévé válnak. A koragyermekkori fejlesztés során a játékosságot az alábbiak segítségével biztosíthatjuk: a tevékenységek gyermek-közeli tartalma; a gyermeki önállóság, kezdeményezés biztosítása; gyermeki szabad megnyilvánulások és kötetlenség biztosítása a fejlesztő munka adta lehetőségeken belül; többféle szervezési forma és mód ötvözése; a tanulási, megismerési vággyal összefüggő feltételek biztosítása és a jelentkező igények kielégítése (ismétlés, próbálkozás, kérdezés stb.); utánzási alkalmak teremtése; nyitottság az variálásra, újszerű megoldások keresésére; a spontán megnyilvánulás lehetőségének biztosítása (Barabási, 2011).

A jelenleg érvényben levő tanterv a tanulási tevékenységeket három nagy csoportba sorolja (A koragyermekkori nevelés curriculuma, 2019, 6):

a. Tapasztalati területek szerint: integrált vagy tapasztalati terület szerinti tevékenységek

b. Szabadon választott tevékenységek (szabadtevékenységek) és játékok

c. A személyes fejlődést biztosító tevékenységek: szokások (rutinok) fejlesztése, áthajlások (átmenetek) egyik tevékenységtípusból a másikba, választott (opcionális) tevékenységek, délutáni tevékenységek a napköziotthonban.

A kötelező és a kötetlen foglalkozások ezen tevékenységtípusokban kevert formában jelentkeznek, de általában a kötött (vagy kötelezőként is emlegetett) tevékenységek, a tapasztalati terület szerintiek, valamint az opcionálisok; kötetlenek a szabad tevékenységek, a gyermek választott tevékenységei, valamint a személyes fejlesztést célzóak.

A tantervben szereplő **tanulási tevékenységfajták/-típusok:** (i) óvoda előtti szinten – ***Tematikus tevékenységek, Rutinok (szokások) és áthajlások, Szabadon választható játékok és tevékenységek;*** (ii) óvodai szinten – ***Tapasztalati területek szerinti tevékenységek*** (amelyek lehetnek integrált vagy tantárgyak (tapasztalati területek) szerinti tevékenységek)***, Szabadon választható játékok és tevékenységek,*** valamint ***Személyes fejlődést célzó tevékenységek.***

4. táblázat: *A koragyermekkori nevelési curriculum által meghatározott tanulási tevékenységtípusok alszintek szerint*

Bölcsődei	**Óvodai**
Szabadon választott tevékenységek és játékok	Szabadon választott tevékenységek és játékok
Rutinok (szokások) és áthajlások	Személyes fejlődést célzó tevékenységek
Tematikus tevékenységek	Tapasztalati terület szerinti tevékenységek

A fenti táblázat egyértelműen rávilágít arra, hogy a koragyermekkori fejlesztés alapja – bármely szintet is elemezzük – a játék. Eltéréseket a szokásalakítást célzó tevékenységek, valamint a kötött fejlesztési tevékenységek mentén tapasztalunk, amelyeket az alábbi alfejezetekben részletezünk.

a. A tematikus tevékenységek és a tapasztalati terület szerinti tevékenységek rendszere

A tematikus, illetve a tapasztalati terület szerinti tevékenységek a koragyermekkori nevelésben szűk értelemben vett tanulási tevékenységeknek minősülnek.

Bosnyákné Miklovicz (2021) szerint a bölcsődei nevelés területén a tanulás fogalmát tágan értelmezzük és beleértünk minden olyan tapasztalat-, illetve információszerzési folyamatot, ami változást hoz a gyermek viselkedésében, gondolkodásában és az önmaga és környezete megismerését szolgálja. A gyermek életkorából (is) adódóan tevékenységekbe ágyazottan valósul meg a tanulás, így a cél tehát nem valamely produktum létrehozása, hanem magának a tevékenységnek a végzése. A bölcsődés korosztály esetében a fejlesztés szemléletmódjában meghatározó elem kell legyen az, hogy ne akarjunk mindent megtenni a kisgyermek helyett, hanem sokkal inkább a tapasztalatszerzésen és önálló cselekvések segítésén, a kíváncsiság felkeltése általi tevékenységre késztetésen legyen a hangsúly. Ennek megfelelően a kisgyermekkori tanulás színterei a természetes élethelyzetek a gondozás, a játék, a felnőttekkel és a társakkal megvalósuló kommunikáció, melyben jelentős szerephez jut az utánzás, a játékos tapasztalatszerzés, a kisgyermeknevelő-gyermek közötti interakció (uo.) és amelyeknek a következménye a képességek fejlődése, az ismeretszerzés és szokások alakulása. Akárcsak óvodáskorban, a kisgyermekek esetében is a játék integrálja tulajdonképpen az összes többi fejlesztő szándékú tevékenységet, amely a személyiségfejlődés minden (a koragyermekkor nevelési curriculum által is jelölt) területét mozgósítja: a *fizikai területet* mozgások által, az énekes utánzó mozgással kísért tevékenységek révén, *a kognitív fejlődés és a világ megismerésének területe* a legkülönbözőbb játékok és játékos tevékenységek, amelyekben a gyermeki kíváncsiságnak és felfedezésnek teret adunk, a mese, vers, mondóka, a társakkal és a kisgyermeknevelőkkel folytatott interakciók a

nyelvi-kommunikációs fejlődés területét támogatják és egyben *a társas-érzelmi* fejlődés lehetőségét nyújtják (de ugyanezt a területet érintjük akkor is, amikor olyan szokáselemek alakulására figyelünk, melyek a társas együttélés alapját képezik), ugyanakkor a különböző alkotó tevékenységekbe, a pedagógus által kínált tevékenységekbe való bevonódás már önmagában is pozitívan hat a *tanulási képességek és attitűdök* fejlődésére. Ezen terültek minden tevékenységtípus mentén egyébként kisebb-nagyobb mértékben reprezentáltak.

Tematikus tevékenységeknek azok a bölcsődei szinten szervezett tanulási tevékenységek/alkalmak tekinthetők, amelyek során a curriculumban is jelölt területek és integrált témák mentén, a csoport és a gyermekek életkorával és egyéni igényeivel összhangban valósul meg a kisgyermek fejlesztése/ fejlődése.

A tanulás ebben az életkorban szituációs játékok általi felfedezések és tapasztalatszerzés révén valósul meg. A korai nevelésben a legfontosabb, hogy a kortársakkal, a felnőttekkel és a környezettel való interakciók által olyan önálló tanulási tapasztalatokra tegyenek szert a kisgyermekek felfedezéseik, próbálkozásaik és kísérletezgetéseik következtében, amelyek által fejlődnek a készségeik, képességeik, ismereteik, attitűdjeik és új magatartásformák alakulnak ki (Albulescu, 2022).

A tanterv (A koragyermekkori nevelés curriculuma, 2019) által a bölcsődei szintre meghatározott **tematikus tevékenységek (TT)** a következők: a játék, a művészeti és kézügyességi tevékenység, zenei és mozgásos tevékenység, kommunikációs-kreatív tevékenységek, megismerő tevékenységek, szabadtéri tevékenységek.

Bár a curriculum a játékot a tematikus tevekénységek egyik megvalósítási változataként értelmezi, szemléletmódunkban mindenik tevékenység-lehetőség kivitelezése rendjén csakis a játékot gondoljuk megfelelő tevékenységi keretnek ebben az életkorban. Ezt kívánjuk hangsúlyozni az alábbi ábra segítségével is.



1. ábra: *A tematikus tevékenységek megvalósulási változatai*

A *kommunikációs-kreatív tevékenységek* keretében a gyermek megtanulja megérteni és továbbítani gondolatait, szándékait, érzelmeit, vágyait. *A művészeti és kézügyességi tevékénységek* a különböző eszközökkel, anyagokkal való megismerkedést, illetve ezek használatának elsajátítását teszik lehetővé, valamint a gyermek önkifejezését serkentik. A *zenei és mozgásos tevékenységek* során a bölcsődés kis énekeket, dalocskákat hallgat és tanul meg énekelni, és megtapasztalja az ezek általi érzelmi kifejezés lehetőségét. A *megismerési tevékenységek* során önmagával és a környező világgal kapcsolatos felfedezéseket, kísérleteket tehet a gyermek, amelyek gazdagítják a képzettárát. A *szabadtéri tevékenységek* során a gyermekek szabad mozgását serkentjük, amelyek során megtanulják a kültéri játékszerek megfelelő használatát (Preda, Florescu, Brănișteanu, 2022).

Az egyes tematikus tevékenységi változatoknak több megvalósítási módját is fellelhetjük. Az alábbi táblázatban összegeztük ezeket tevékenységi változatonként.

5. táblázat: *A tematikus tevékenységek változatai és lehetséges megvalósítási módozatai*

Tematikus tevékenységek változatai	Megvalósítási módozatok
Játék	játékszerrel történő, szimbolikus, érzékelési, építő vagy didaktikai játék, játék homokkal és vízzel, mimetikus (utánzó) játék
Kommunikációs-kreatív tevékenységek	mesélés, memorizálás, könyvvel történő tevékenységek, képolvasás, szójátékok, beszédgyakorlatok, hangutánzások
Művészeti és kézügyességi tevékenységek	rajz, festés, modellezés, gyakorlati és háztartási tevékenységek
Zenei és mozgásos tevékenységek	zenehallgatás, zenei játékok, szöveges-énekes játékok, ütős hangszerekkel való játék, énekek, euritmikus gyakorlatok
Megismerési tevékenységek	megfigyelések, képolvasás, matematikai tevékenységek játékszerekkel és konkrét tárgyakkal, beszélgetések szemléltető eszközök alapján vagy azok nélkül, didaktikai játékok, mikrokísérletek
Szabadtéri tevékenységek	séták, játék a homokozóban, sportjátékok és -versenyek, az életkornak megfelelő játszótéri játékok

Az óvodai szint számára előírt **tapasztalati területek szerinti tevékenységek - TTT** olyan integrált vagy tantárgyak (különálló tapasztalati területek) szerinti tevékenységek, amelyeket tematikus projektek vagy projekt nélküli, önálló hetek formájában szerveznek a curriculum által javasolt nagy témák, illetve a gyermekek életkora, a csoport igényei és érdeklődése alapján. Itt a játékot nem tevekénységi változatként, hanem alapvető megvalósítási formaként határozza meg.

A megvalósulás módozatai: a játék minden fajtája (szabad, irányított játék; a gyermekek vagy a pedagógus által kezdeményezett játék; didaktikai, logikai játék; kreativitást fejlesztő, érzékszervi, zenei, mozgásos játékok stb.), mesélés, egyéni gyakorláson és kísérletezésen alapuló

tanulás, építőjáték, képolvasás, megfigyelés, beszélgetés, gyermekek által kitalált történetek, memorizálás és más, az óvodás gyermek szükségleteinek megfelelő didaktikai eszköz alkalmazása. A heti és napi tervezéskor az összes tapasztalati területet szem előtt kell tartani, és törekedni kell a különböző megvalósítási módozatok egyensúlyára. Ezek kiválasztásakor és felépítésekor figyelembe kell venni a tevékenységek típusát: új ismeretet feldolgozó, készségeket és képességeket fejlesztő (alkalmazó), ismereteket, készségeket és képességeket elmélyítő/rendszerező, ellenőrző és értékelő tevékenységek (például: a korábbi tevékenységek során elsajátított ismeretekre vonatkozó *beszélgetés*t a megfigyelésre, mesélésre, didaktikai játékokra, képolvasásra alapozzuk, vagy a környező világ tárgyaival és jelenségeivel való közvetlen kapcsolatteremtést, tapasztalatszerzést követően szervezzük). Integrált tevékenységek esetén a megvalósítás módozatai követik egymást, váltakoznak a kitűzött célok, a téma és más változók vagy befolyásoló tényezők függvényében (például a gyermekek életkora és képességei).

6. táblázat: *A tapasztalati területek szerinti tevékenységek változatai és lehetséges megvalósítási módozatai*

Tapasztalati terület	**Megvalósítási mód**
Nyelv és kommunikáció tapasztalati terület (anyanyelv és román nyelv – románul a román nyelv megvalósítási módozatait jelöltük)	Képolvasás (lectură după imagini), az óvónő meséje, didaktikai játék (joc didactic), irodalmi felolvasás, szabad mesélés (povestire), megbeszélés (convorbire), verstanítás (memorizare), dramatizálás
Tudományok tapasztalati terület (környezetismeret, matematika)	Megfigyelés, képolvasás, megbeszélés, didaktikai játék, mesélés, egyéni anyaggal végzett tevékenység, matematikai-logikai játék
Ember és társadalom tapasztalati terület (közösségi nevelés, gyakorlati háztartási tevékenység)	Az óvónő meséje, képolvasás, didaktikai játék, verstanítás, megbeszélés, drámajáték, gyöngyfűzés, ragasztás, kollázs, hajtogatás

Tapasztalati terület	Megvalósítási mód
Esztétikai és kreatív tapasztalati terület (képzőművészeti nevelés, ének-zenei nevelés)	Énektanítás, énekes játék, zenehallgatás zenei játékok, euritmiai gyakorlatok, rajz, festés, modellezés
Pszichomotoros terület	Pszichomotrikus gyakorlatok, mozgásos játékok, tánc

A 6. táblázat, különösen, amennyiben az 5. táblázattal való összehasonlításban elemezzük bemutatja egyrészt az egyes tapasztalati területek megvalósításának igen gazdag lehetőségtárát, ugyanakkor azt is egyértelművé teszi, hogy a megvalósítási módozatok a célzott korosztály sajátos életkori jellemzőihez adaptálódva árnyalódnak, a gyermek fejlődésével egyidejűleg módosulnak és így kínálják a fejlesztés legoptimálisabb alternatíváit.

A tematikus tevékenységek (bölcsődei szint) és a tapasztalati terület szerinti tevékenységek (óvodai szint) egymásra épülő jellege egyértelműen érzekelhető. Az alábbi táblázatban a teljesség igénye nélkül mutatjuk be a lehetséges kapcsolódási pontokat.

7. táblázat: *A tematikus tevékenységek és a tapasztalati területek szerinti tevékenységek lehetséges kapcsolódási pontjai*

<table>
<tr><td rowspan="9">Játék</td><th>Bölcsődei szint</th><th>Óvodai szint</th><td rowspan="9">Játék</td></tr>
<tr><td>Megismerő tevékenység</td><td>Tudományok</td></tr>
<tr><td>Szabadtéri tevékenységek</td><td rowspan="2">Pszichomotoros</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Zenei és mozgásos tevékenység</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Esztétika és kreativitás</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Művészeti és kézügyességi tevékenység</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Ember és társadalom</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Kommunikációs és kreatív tevékenység</td></tr>
<tr><td>Nyelv és kommunikáció</td></tr>
</table>

Az legegyértelműbb összefüggés a megismerő tevékenység és a tudományok között van. A bölcsődések szabadtéri tevékenysége a pszichomotoros óvodai területtel állítható párhuzamba, bár kétségkívül érezzük, hogy ez utóbbi a zenei-mozgásos tevékenységgel több ponton is összekapcsolódik. Ebben ugyanakkor már az esztétika és kreatív terület is érintetté válik. A művészeti és kézügyességi tevékenység nagyrészt az esztétika és kreativitás terület előterepe, ugyanakkor átnyúlik az ember és társadalom területére is. A kommunikációs és kreatív tevékenység a nyelv és kommunikáció, az ember és társadalom, de akár az esztétika és kreatív területek gyökerét is képezheti. Nagyon jól érzékelhető, hogy nehéz ezeket a területeket mereven szétválasztani, összességében a tematikus tevékenységek és ezek integrált megvalósulása az óvodában megjelenő valamennyi tapasztalati terület szerinti tevékenységet alaposan előkészíti.

8. táblázat: *A tematikus tevekénységek és tapasztalati terület szerinti tevékenységek óraszámai korcsoportonként*
(Forrás: A koragyermekkori nevelés curriculuma, 2019, 8)

Korcsoport	Tanulási tevékenységkategória	Napi/egy váltáshoz kötött óraszámok	Heti óraszámok
0–18 hónap	Tematikus tevékenységek	10/15 perc	1h
19–36 hónap	Tematikus tevékenységek	20/25 perc	2h
37–60 hónap	Tapasztalati területek szerinti tevékenységek	1 h	5h
61–72/84 hónap	Tapasztalati területek szerinti tevékenységek	1 ½ h	7 ½ h

Az egymásra épülő és fokozatosan bővülő jelleg a kötött tevékenységek curriculum által előirányzott óraszámán is látható. A kezdeti 10-15 perctől, a bölcsőde kezdetétől jut egy a gyerek akár 1,5 órás kötött foglalkozásokon való aktív részvételhez. Az egyes tanulási tevékenységkategóriákra előírt időkeretek a gyermeki fejlődés és igények alakulásának ívét is teljesen leképezik. A koragyermekkori nevelés teljes tevékeny-

ségrendszerének korcsoport mentén történő változásai és aránymódosulásai a kisgyermek fejlődési és fejlesztési igényeivel összhangban jelennek meg.

b. Szabadon választott tevékenységek és játékok

A szabadon választott játékok és tevékenységek segítik a gyermeket a szocializálásában, fejlesztő jellegűek (olykor akár az egyéni felzárkóztatást is szolgálhatja); bevezetik a gyermeket a fizikai világ, a kulturális és szociális környezet megismerésébe, illetve a matematika, kommunikáció, az írott és beszélt nyelv változataiba. E tevékenységek kisebb csoportokban, párban vagy akár egyénileg zajlanak, a napirend 2-3 mozzanatában: reggeli napszakban tematikus tevékenységek/ tapasztalati terület szerinti tevékenységek előtt, a kiegészítő napszakban a tematikus/ tapasztalati területek szerinti tevékenységek után – ebéd előtt (a gyermekek hazamenetele előtt a rövid programú óvodákban), illetve a délutáni napszakban. Bizonyos esetekben ezek a tevékenységek beépülhetnek az tapasztalati terület szerinti tevékenységekbe is (A koragyermekkori nevelés curriculuma, 2019, 9).

A curriculum ugyan egy tevékenységi változat-csoportban mutatja be, szakmai megfontolások alapján a szabadon választott tevékenységeket és a játékokat nem értelmezhetjük teljesen egy kategóriaként. A szabadon választott tevékenységek körébe tartoznak a kisgyermekek és óvodások számára a tevékenységi központokban felkínált tevékenységek, amelyek közül ők szabadon választanak, a kínálat függvényében. Tehát a tevékenység szabad jellegét a választás szabadsága adja, de miután a gyermek választott, az óvodapedagógus által felkínált tevékenységbe kapcsolódik be, azt vitelezi ki. Ettől különbözik a szabad játék (spontán játék), amely esetén a gyermek az eszköz kiválasztásától, a játszótárs melletti döntésen át, a konkrét játéktevékenység megvalósítása, az eszköznek való jelentéstulajdonítás folyamatán át, tehát a teljes játékban/ tevékenységben egyedül dönt, ahol az óvodapedagógus szerepe a szó szoros értelmében a támogatás. Ez alatt érthetjük az eszközök biztosítását,

amennyiben a gyerek segítséget kér, a játszótárs szerepét (de figyelve arra, hogy ne vegye át az irányítást), a testi épségre való vigyázást, a konfliktusok elfajulásának megelőzését, esetleg az ötletelést a játék továbblendítése érdekében stb., de engedve, hogy a gyermek tervezze meg, hogy mit szeretne tenni, hol szeretné megvalósítani és kivel, milyen eszközökkel. Viszont a teremnek abban a felében játszik, ahol akar, szabadon elveheti a játékeszközöket, amelyek a csoportszobában el vannak helyezve, akkor fejezi be, amikor szeretné stb., így biztosítva a játék spontaneitását.

A szabadon választott tevékenységek és játékok sikere nagy mértékben a környezet megszervezésétől függ. Olyan környezetet kell teremtenünk gyerekek számára, amely motiválja, irányítja, játékra/ tevékenységre serkenti. A reggeli napszakban a szabadon választott tevékenységek leggyakrabban a **tevékenységi központok**ban zajlanak. A jelenlegi koragyermekkori nevelés curriculuma (2019) a következő központok létrehozását javasolja: ***könyvtár, szerepjátékok, építőjátékok, tudományok, művészetek, homok és víz*** és mások (pl. csend-sarok, gondolkodó sarok stb. – a pedagógus saját ötlete és a gyermeki igények megfigyelése alapján). Ezek kialakításakor figyelembe kell venni az adottságokat, a helyi lehetőségeket, a rendelkezésre álló eszközöket, a gyermekek életkorát. A rendelkezésre álló tér és lehetőségek függvényében dönt a pedagógus arról, hogy hány tevékenységi központot „nyit meg”. Ajánlatos legalább két központ létrehozása, amelyekbe szervezi a tevékenységi kínálatot szem előtt kell tartva viszont azt is, hogy a központok kialakítása mellett is teret biztosíthasson a gyermekek mozgásigényének.

A szabadon választott tevékenységek témája jó, ha összefügg a napi program többi tevékenységével és/ vagy a folyamatban lévő projekt témájával. a pedagógus döntése szerint lehet azonos minden központban, vagy központokként eltérő. A szabadon választott tevékenységek és játékok keretében a jelenlegi tanterv naponta legalább 30 percet szán a spontán szabad játékra. Ez idő alatt a gyermekek kiválaszthatják kedvenc játékukat, játékszerüket, elemezhetik/ felfedezhetik az őket érdeklő tárgyakat/ szerkezeteket/ jelenségeket/ gondolatokat, beszélgethetnek,

megoszthatják benyomásaikat a társaikkal stb., miközben a pedagógusoknak lehetőségük van megfigyelni őket, írásban rögzíteni a gyermekek játékának, választásainak és szabadon választott tevékenységeinek olyan aspektusait, amelyek támpontokat kínálnak a gyermek megismerésének folyamatában és optimális fejlődésének elősegítésében (A koragyermekkori nevelés curriculuma, 2019). Amennyiben szabad játékra szabadtéri tevékenységként kerül sor, úgy külön figyelnie kell a pedagógusnak a téralakítás funkcionalitására és biztonságára.

A pedagógus szabad játékban betöltött szerepét vizsgálva a koragyermekkori nevelés két szintjén, azt látjuk, hogy az óvodapedagógus szerepe leginkább facilitátorként írható le, hiszen háttérből irányít, motivál, szükség esetén konfliktusokat old meg, és csak akkor kapcsolódik be az óvodások szabad játékába, amennyiben ők ezt igénylik. Ehhez képest a bölcsődei nevelésben a kisgyermeknevelő játékötleteket ad, felkínál, bemutat játékeszközöket és tevékenységi lehetőségeket, gyakran a kisgyermek játszótársa, ami azt jelenti, hogy sokkal közvetlenebb módon részt vesz a gyermek szabad játékában, mint az óvodapedagógus.

A curriculáris előírások nem kezelik külön a bölcsődei és óvodai szint szabadon választható tevékenységeit és játékait, de az időkeretek tekintetében jelennek meg különbözőségek.

9. táblázat: *Szabadon választott tevékenységek és játékok óraszámai korcsoportonként (Forrás: A koragyermekkori nevelés curriculuma, 2019, 8)*

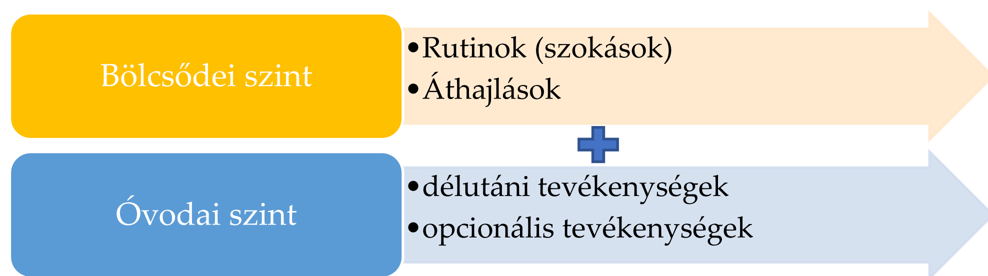
Korcsoport	Tanulási tevékenységkategória	Napi/egy váltáshoz kötött óraszám	Heti óraszámok
0–18 hónap	Szabadon választott tevékenységek és játékok	2 h	10h
19–36 hónap	Szabadon választott tevékenységek és játékok	2 ½ h	12 ½ h
37–60 hónap	Szabadon választott tevékenységek és játékok	2 h	10h
61–72/84 hónap	Szabadon választott tevékenységek és játékok	2 h	10h

A szabadon választott tevékenységek és játékok óraszámai, amint látható a fenti táblázatban, 1,5-3 éves kor között a legmagasabbak. A fiatalabb életkori sávban a curriculum a fennmaradó fél órát a rutin tevékenységekhez, az óvodai szinten pedig a tapasztalati terület szerinti tevékenységekhez társítja.

c. A személyes fejlődést biztosító tevékenységek

A személyes fejlődést célzó tevékenységeket (Stark, 2011) minden nap megvalósítjuk az óvodai tevékenységek keretén belül. Sugalmazó a tevékenységkategória megnevezése is: utal arra, hogy olyan tevékenységekről van szó, melyek a gyermek személyes, egyéni fejlődéséhez járulnak hozzá.

Az érvényben levő curriculum szerint a koragyermekkori nevelési két szintje mentén elkülönülnek személyes fejlődést célzó óvodai tevékenységi lehetőségek, ugyanakkor tetten érhető ezek egymásra épülő és koncentrikusan bővülő jellege is. Az SzFT csoportjába tartozik a szokások (rutinok) fejlesztése, az áthajlások (átmenetek) egyik tevékenységtípusból a másikba, a választott (opcionális) tevékenységek, délutáni tevékenységek a napközis és hetes programmal működő óvodák esetén. A bölcsődei szinten a rutinok és átmenetek szintén tanulási tevékenységeknek (Preda, Florescu, Brănișteanu, 2022) és egyben a szokásalakítás alkalmainak tekinthetők. A bölcsődei és óvodai szint mentén ezek a tevékenységelemek a következőképpen árnyalódnak:



2. ábra: *A személyes fejlődést célzó tevékenységek egymásra épülő jellege bölcsődei és óvodai szinten*

a. Rutinok/ szokások

A rutinok a nap állandó „pontjai”, amelyek kielégítik a gyermek szükségleteit, hozzájárulva globális fejlődéséhez. Olyan mozzanatokat jelentenek, amelyek naponta ismétlődnek nagyjából azonos időközökben és azonos tartalommal (Frăsineanu, 2014). A rutinok csoportjába tartozik: a gyermekek intézménybe érkezése, a reggeli találkozás, a reggeli, higiéniai szokások (kézmosás, illemhely használata), az ebéd, az alvás, illetve a délutáni pihenés, az uzsonna és a hazamenetel.

A rutin-tevékenységek során különböző jellegzetes készségeket alakítunk ki és gyakorlunk be, ezek által nagy hangsúlyt fektetünk a személyiségfejlesztésre, a megfelelő magatartás kialakítására különböző helyzetekben. A rutinok nagyon hatékonyan összehangolhatók a napi/heti téma feldolgozásával, és mint ilyen szintén az integrált fejlesztést szolgálhatják. A rutinok funkciója tehát: ismétlődó jellegük okán megkönnyítik a beilleszkedést, csökkentik a kisgyermek ismeretlen környezettől való félelmeit és segítik, hogy a gyermekek megnyugvást találjanak, egyfajta rendszert alakítanak ki a gyermek életében és ezáltal az időbeli tájékozódásukat is segítik, erősítik a közösséghez tartozás érzését, ugyanakkor fejlesztik a memóriát, gondolkodást is (Pásztor, 2020).

Mivel a napi rutin-tevékenységek többsége a higiéniai készségek, a civilizált magatartás kialakítását szolgálja meghatározhatunk olyan jellegzetes ***szokásokat,*** amelyek alakítására naponta figyelünk a bölcsődében, illetve az óvodában.

Bölcsődében jellemzően az alábbi rutintevékenységek kerülnek előtérbe: *reggeli megérkezés; az átöltözés; üdvözlés; közös napindítás (beszélgetőkörben); a mosdóban a pelenkázás, kézmosás rituáléja; közös étkezés (ki hová ül, mit mivel eszünk, stb.); az alvás rutinja.*

Az óvodában ezek árnyalódnak és például *a személyes tárgyak megfelelő használata (pohár, zsebkendő, szappan, fésű, fogkefe stb.); szalvéta használata; étkezés után a maradékok eltakarítása; hibázás esetén bocsánatot kérni; étkezés előtti/utáni kézmosás; érkezéskor/távozáskor köszönni; megfelelő magatartás étkezés közben; helyes testtartás az asztalnál; játékok tisztán tartása; udvariassági*

kifejezések helyes használata: kérlek, tessék, köszönöm; előkészíteni az ágyat az alváshoz; megadott időben lefeküdni; rendet rakni a csoportszobában stb. rutinokra fókuszálunk leginkább.

A rutinok szerepe a bölcsődés korosztály esetében kiemelkedő a szokásalakítás előtérbe kerülése okán. A gondozási és nevelési tevékenység egysége talán ezen a szinten érhető leginkább tetten, hiszen a rutinok keretében jelentkező készségfejlesztés közben nevelési feladatokat old meg a pedagógus. Mindezt alátámasztja Preda, Florescu, Brănișteanu (2022) is, akik a bölcsődések napi rutintevékenységeinek sorában a játékot és tanulást is megemlítik, mintegy azt hangsúlyozva egyrészt, hogy a rutinok is teljesen egészében játékos keretben történő megvalósítást tesznek szükségessé, másrészt, hogy általuk tanul a kisgyermek, szokásai, készségei fejlődnek. Például a köszönési/köszöntési rutin lehetővé teszi a bölcsődés számára, hogy kommunikációs kapcsolatokat létesítsen, a napszakokat megtanulja, a társainak a nevét megismeri, figyelme és az egymásra is figyelés igénye fejlődik stb.

A reggeli találkozás mint rutin

Az új tanterv koncepciójának kidolgozói fontosnak tartják a nap indítását. Ahogyan kezdődik a nap az intézményben, az befolyással van/lehet a gyermek egész napi hangulatára, lelkiállapotára. Ebből a meggondolásból kiindulva került be a tantervbe, illetve a napirendbe a napot indító, személyes fejlődést célzó tevékenység.

A reggeli találkozás jól megtervezett, kigondolt és megszervezett tevékenység, amelynek jelentősége és helye van az óvodai napirendben; olyan tevékenység, amelyre naponta rászánunk 15-30 percet még a nap kezdetén, ezáltal kialakítva egy pozitív légkört, amely kihat az egész napra (A koragyermekkori nevelés curriculuma, 2019). A reggeli találkozás egy olyan pedagógiai szituáció, mely ösztönzi a gyermeki kommunikációt, az érzelmek megosztását, illetve megalapozza a kicsik közötti kapcsolatokat. Minden gyermek sorra a figyelem középpontjába kerülhet mesélve/beszélve a társainak, résztvevőként a játékban és csoporttevékenységben.

Így a gyermekek fontosnak és felelősségteljesnek érzik magukat, mivel társaik rájuk figyelnek, és kérdéseket tesznek fel nekik. *A reggeli találkozásnál* a hangsúly az alábbi elemekre tevődik (a természetnaptár és jelenlét mellett): önismeret, kommunikációs képességek fejlesztése, tanulás menedzsmentje játék révén, empátia, döntéshozatal, konfliktuskezelés alakítása. Ezek közül csak a köszönés kötelező elemének a reggeli találkozásnak, ami kiegészül a jelenlét ellenőrzésével és a természetnaptár kitöltésének mozzanatával. Véleményünk szerint a jelenlét ellenőrzése megvalósítható szervesen a reggeli találkozás keretén belül képekkel, névkártyákkal, szimbólumokkal, a „Megérkeztem!" tábla kiegészítésével stb. A természetnaptár pedig összekapcsolható a hírmondó mozzanatával. A bölcsődés korosztály esetében is állandó pontja a napirendnek a reggeli találkozás, illetve beszélgetőkör, amelynek ajánlott részei az üdvözlődal, a gyermekek kisgyermeknevelő általi számbavétele (amelybe a legnagyobb bölcsődéseket már próbálja bevonni), rövid beszélgetés az időjárásról, a napi téma ismertetése és ehhez kapcsolódó dalok és mondókát, végül átvezetés a tematikus tevékenységbe (Pásztor, 2020). Azt látjuk, hogy az óvodában kiteljesedő reggeli találkozás egyszerűbb, azt előkészítő, az életkori jellemzők által keretezett elemeit leljük fel a bölcsődei nevelésben.

10. táblázat: *A reggeli találkozás sajátos elemei a koragyermekkori nevelési szinteknek megfelelően*

Reggeli találkozás elemei	
Bölcsőde	**Óvoda**
Üdvözlés (üdvözlődal)	Csoporttagok üdvözlése
Jelenlét (kisgyermeknevelő általi számbavétel)	Jelenlét
Időjárás (rövid beszélgetés)	Természetnaptár (évszak, dátum, időjárás)
Frissítő torna	Frissítő torna
Napi téma	Élménymegosztás
Dalok, mondókák a napi témához kapcsolódóan	Csoportos készségfejlesztő játék
Lezárás (átvezetés a tematikus tevékenységbe)	Átvezetés a TTT-re

A reggeli találkozás előnyeként tarjuk számon, hogy (Cioflica et all, 2009, 3–6; Glava, Pocol, Tataru, 2009, 116-117): megtanítja a gyermeket, hogy figyeljen a körülötte lévőkre, lehetőséget teremt az egyén és a csoport kölcsönhatására, vidám, barátságos, lelkes légkört teremt egész napra, a szabályok és rituálék megalkotásának eszköze, lehetőséget nyújt minden gyermek értékének elismerésére, alapképességek gyakorlására teremt lehetőséget (pl. aktív hallgatás, kommunikáció, problémamegoldás, döntéshozás, indoklás stb.). A reggeli találkozás ezeket a funkciókat a koragyermekkori nevelés mindkét szintjén egyaránt betölti.

b. Átmenetek/áthajlások

Az átmenetek/ áthajlások rövid időtartamú tevékenységek, melyek megteremtik az átmenetet a rutinjellegű tevékenységek és más tanulási tevékenységek, a szervezett tanulási tevékenységek és a szórakoztató tevékenységek között. Tehát olyan momentumok, melyeket két tevékenység között valósítunk meg (A koragyermekkori nevelés curriculuma, 2019). Tulajdonképpen tevékenységek közötti szünetet jelölnek a (mint az iskolában a csengővel jelzett szünet). Ezek a rövid „szünetek", átmenetek elősegítik azt, hogy egy nap forgatókönyvének eseményei harmonikusan kövessék egymást, ugyanakkor ösztönözzék a gyermekek érdeklődését a tevékenységek iránt. Figyelembe véve, hogy a játék a domináns tevékenység az óvodáskorú gyermek életében, fontos, hogy az átmenetek a gyermekek számára játékká alakuljanak át. Az átmenetek lecsendesítik, felszabadulttá és jókedvűvé teszik a gyermekeket, ezáltal nagyobb érdeklődést tanúsítanak az ezt követő tevékenységek iránt. Ahogyan Amsel Grün fogalmaz (idézi Pásztor, 2020, 3) „a rituálékban egy időre megnyugszik a világ és benne mi is". Ezen tevékenységtípusok jelentősége a bölcsődés és óvodás korosztály esetében azért is kiemelten fontos, mert segítenek tájékozódni az időben és a napot strukturálják, biztos pontokat jelentenek (helyreáll a rend a gyermek életében) és ezáltal a biztonságérzetet növelik és megnyugtatják a gyermeket (Pásztor, 2020), ami a beszoktatást is nagy mértékben támogatja.

E tevékenység megvalósítási módozatai nagyon változatosak lehetnek a gyermekek életkora, a mozzanat kontextusa és a pedagógus személyisége függvényében. Gyakran alkalmazott átmenetek lehetnek: ritmikus menetelés, kiszámoló, mozgásos torna, nyelvtörő, mondóka, hangutánzó szavak használata, szójáték, zenei aláfestésre végzett tevékenység, mozgásokkal kísért ének stb. Fontos, hogy ezeket az átmeneteket jól ismerjék a gyermekek, már egyetlen mozdulatból felismerhető legyen számukra, melyik átmenetről is van szó. Átmenetek használunk a bölcsődés korosztállyal például amikor egy kezdődallal vagy mondókával a szabad játék idejét jelezzük a kisgyermekeknek vagy éppen a játékok elpakolására hívjuk őket. Ugyancsak ide tartoznak a mesehallgatásra hívó rituálék, az alvás vagy étkezések idejét jelző megszokott hívogatók. Az pedagógus feladata, hogy olyan átmeneteket válasszon a napi tevékenységekhez, melyek összhangban vannak a többi tevékenységgel, kialakítva ezáltal a nap forgatókönyvét. Annak érdekében, hogy ne váljanak a nap feszültséggel teli sürgető mozzanataivá az átmenetek, előnyös idejében jelezni a tevékenységváltás következtét gyerekek számára. Így válhatnak a napirend fontos szervezőivé, egy egészséges légkör és időbeosztás megvalósításának eszközévé.

11. táblázat: *Rutinok, áthajlások – személyes fejlődést célzó tevékenységek óraszámai korcsoportonként (Forrás: A koragyermekkori nevelés curriculuma, 2019, 8)*

Korcsoport	Tanulási tevékenységkategória	Napi/egy váltáshoz kötött óraszámok	Heti óraszámok
0–18 hónap	Rutinok (szokások) és áthajlások	2 ½ -3 h	14h
19–36 hónap	Rutinok (szokások) és áthajlások	2 - 2 ½ h	10 ½ h
37–60 hónap	Személyes fejlődést célzó tevékenységek	2 h	10h
61–72/84 hónap	Személyes fejlődést célzó tevékenységek	1 ½ h	7 ½ h

A táblázatból kitetszik, hogy minél kisebb gyerekről van szó, annál hangsúlyosabban kerülnek előtérbe a szokásalakítás feladatai a nevelés keretében. Ugyanakkor az óvodás szinten már ki is egészülnek a rutinok és szokások a délutáni, illetve az opcionális tevékenységekkel is.

c. Délutáni tevékenységek

Ez a tevékenység-kategória csak az óvodai szinten értvényesül, és a napközis, illetve hetes programmal működő intézményekre jellemző. A délutáni tevékenységek több formájával találkozhatunk, amelyek szintén tanulási tevékenységeknek minősülnek (A koragyermekkori nevelés curriculuma, 2019): felzárkóztató (TTT típusú) tevékenységek, egyéni készségfejlesztő tevékenységek (SzFT típusúak), szabadon választott tevékenységek (SzVT típusúak), valójában ötvözik és kiterjesztik a délelőtti napszakban megvalósuló tevekénységeket. E tevékenységek igazodnak a gyermek egyéni tanulási ritmusához, figyelembe veszik egyéni képességeit, és előnyös, hogy összhangban legyenek a hét/projekt témájával.

A curriculum fényében javallott, hogy a délutáni tevékenységek során a pedagógus fokozottan figyeljen a gyerekek egyéni tanulási/fejlődési ritmusára, képességeire, hajlamaira; biztosítson önálló döntéshozatali lehetőséget számára, valamint kellő mozgásteret a mozgásigénye kielégítésére. A tervezés folyamatában igyekezzen összhangot teremteni a délutáni tevékenységek és a heti-/ projekttéma, valamint a korábbi napszakban zajló tevékenységek között. Ajánlott ugyanakkor, hogy ezeknek a foglalkozásoknak a tervezésekor és kivitelezésekor a pedagógus építsen az egyéni felmérések és megfigyelések eredményeire a fejlesztési igények és tartalom összhangjának megteremtése végett. A tanterv a választott (opcionális) és extracurriculáris tevékenységeket is a személyes fejlődést célzó tevékenységek közé sorolja, s ezáltal is e tevékenységek egyéni fejlesztő jellegét hangsúlyozza. A választott (opcionális) tevékenység heti 0 vagy 1 tevékenységet jelent koragyermekkori nevelési keretben, tehát az óvodai nevelési szinten maximum egy opcionális tevékenység illeszthető be. A rendelkezésre álló időtartam ugyanaz, mint a tapasztalati területek

szerinti tevékenységek esetén. Az óvodapedagógus határozza meg a választott tevékenység tartalmi egységeit, követelményeit és megvalósítási módozatait az opcionális tevékenység kategóriája, időtartama, a csoport szintje függvényében.

Zárógondolatok

A koragyermekkori fejlesztés szakszerűségére, hatékonyságára odafigyelés meghatározó a személyiség alakulása szempontjából. Az érzelmi biztonságot nyújtó, ingergazdag és fizikai, kognitív és szociális szempontból is megfelelően stimuláló környezet kiváltja a kisgyermek kíváncsiságát, megalapozza érdeklődését és tanulását, illetve teljes személyiségének alakulását. Mindebben a család meghatározó szerepe nem vitatható. Ugyanakkor az intézményes keretek között megvalósuló koragyermekkori fejlesztés bemutatott változásai az egységes fejlesztési szemlélet és -gyakorlat megvalósulásának lehetőségét ígérik. Az oktatási rendszerbe ágyazott bölcsődei nevelésben hangsúlyosabbá válnak a gondozási és védelmi szolgáltatásokba integrált nevelési feladatmegvalósítások, erőteljesebb lehet a kisgyermekkori és óvodai nevelés egymásra épülő és kiegészítő jellege, az életkori szakaszok sajátosságaiból adódó tanulási tevékenységtípusok bemutatott jegyeinek érvényesülésével egyidejűleg. A bölcsődei csoportok óvodai oktatási intézményekbe való megjelenési lehetősége egy valós problémára és megoldást hoz, ami az utóbbi években az óvodákat terhelte, hiszen sok esetben kényszerültek arra az óvodák, hogy három év alatt gyerekeket is fogadjanak. Különösen jellemző volt ez a 22-24 hónapos gyerekek esetében, akiket a szülők nem akartak már bölcsődébe adni, de mivel a gyermeknevelési szabadság lejártával munkahelyi kötöttségeik miatt intézményi nevelésben részesítettek volna kisgyermeküket, leggyakrabban az óvodáktól várták a megoldást. Ezen intézményi változtatás reális megoldást hoz erre a társadalmi problémává minősülő jelenségre. Lehetővé teszi ugyanis, hogy törvényes keretek között felmenő rendszerben bevehessék a koragyermekkori intézményekbe

a bölcsődés korosztályt, az életkornak megfelelő csoportokat alakítva, illetve a gondozást, nevelést, fejlesztést összefonódva, integráltan biztosítva. A probléma teljes megoldása érdekében azonban még szükséges a kisgyermeknevelők szakmai kompetenciarendszerének újragondolása, az oktatási ágazathoz illeszkedő frissítése, adaptálása, illetve a képzési, átképzési lehetőségeik pontosítása.

Irodalomjegyzék

***2019: *A koragyermekkori nevelés curriculuma.* Ministerul Educației și Cercetării, București.

***2019: *Curriculum pentru educație timpurie (a copiilor de la naștere până la vârsta de 6 ani).* Ministerul Educaţiei Naţionale, Bucureşti. URL: https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf

***100/2021-es Sürgősségi Kormányrendelet - Ordonanța de urgență 100 din 10 septembrie 2021 pentru modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011 și abrogarea unor acte normative din domeniul protecției sociale.

***566/2022-es Kormányrendelet – Hotărârea nr. 566 din 28 aprilie 2022, Metodologia de organizare și funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară.

Albulescu, I. (2022): Educația antepreșcolară în România. Cadre conceptuale și normative. In Catalano, H., Albulescu, I. (coord): *Educația timpurie antepreșcolară.* Didactica Publishing House, București, 15-24.

Barabási T. - Stark G. (2020): *Óvodamódszertani alapismeretek. A 2019-es koragyermekkori nevelés curriculumával összhangban átdolgozott és aktualizált kiadás*. Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.

Barabási T. (2011): *Óvodakezdéstől iskolába lépésig*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.

Bosnyákné Miklovicz P. (2021): A kisgyermek fejlődését támogató tevékenységek a bölcsődében. In Jávorka Gabriella (szerk.): *Bölcsődevezetők kézikönyve. Kisgyermeknevelők szakmai-módszertani tudástárra*, Raabe Klett Oktatási Tanácsadó és Kiadó KFT., Budapest, C18, pp. 2-34.

Cioflica, S. et all. (2009): *Ziua bună începe la întâlnirea de dimineaţă*. Editura Tehno-Art, Petroşani.

Ferenczi Gy. és Fodor L. (1999): *A pedagógia tudományelméleti alapjai.* Stúdium Könyvkiadó, Kolozsvár.

Frasineanu, E. S. (2014): Forme specifice si moduri de realizare a activitatii cu prescolarii. In Mogonea, F. (coord): *Metodica activitatii instructiv-educative in gradinita de copii.* Ed. Paralela 45, Pitesti, 66-72.

Glava, A., Pocol, M., Tătaru, L. L. (2009): *Educaţia timpurie. Ghid metodic pentru aplicarea curriculumului preşcolar*. Editura Paralela 45, Piteşti.

Lappints Á. (2002): *Tanuláspedagógia*. Comenius Bt., Pécs.

Pásztor E. (2020): Rituálék a bölcsődében. In Jávorka, G. (szerk.): *Bölcsődevezetők kézikönyve. Kisgyermeknevelők szakmai-módszertani tudástárra,* Raabe Klett Oktatási Tanácsadó és Kiadó KFT., Budapest, A9, pp. 2-17.

Preda, V., Florescu, D., Brănișteanu, R. (2022): Managementul învățării, dezvoltării, al serviciilor și al activităților de educație timpurie antepreșcolară ca servicii integrate de educație, îngrijire și supraveghere (sănătate, nutriție și igienă). In Catalano, H., Albulescu, I. (coord): *Educația timpurie antepreșcolară.* Didactica Publishing House, București, 125-176.

Stark G. (2011): *Óvodai tevékenységek módszertana*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Internethasználat a tanulásban és a házi feladatok készítésénél II–IV. osztályos diákok körében

BEDŐ KINGA

bedokinga2013@gmail.com
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

BARABÁSI TÜNDE

tunde.barabasi@gmail.com
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

Az internethasználatról, a házi feladatok megoldásáról és a tanulás kapcsolatáról, azok fontosságáról, szükségességéről többnyire másképp gondolkodnak az emberek. Másképp vélekednek a pedagógiai folyamat résztvevői és szintén másképp a laikusok, akik nem érintettek benne. Felvetődik a kérdés, mi a véleményük az internethasználat és a házi feladatok megoldásának a kapcsolatáról a szülőknek, pedagógusoknak és maguknak a diákoknak? Tanulmányunkban erre a kérdésre keressük a választ. Célunk volt feltárni a különböző véleményeket, majd összehasonlítani azokat. Kíváncsiak voltunk, hogy a szülők és a gyerekek hogyan fogadják az internetes házi feladatokat, és arra is kerestük a választ, hogy a kisiskolások számára az internetes tanulás segítség vagy hátráltató tényező. A kutatási téma részeként fogalmaztuk meg, hogy a pedagógusok milyen megfontolással adnak internetes házi feladatot, vagy az ilyen jellegű feladatokat új ismeret elsajátításaként vagy rögzítésként adják. Mindezek mellett érdekelt, hogy a mai diákok milyen gyakran interneteznek, és

mennyi időt töltenek az internet előtt, hogy mit gondolnak a vizsgálati személyek, van-e szükség az internetes házi feladatokra, ezek segítik, vagy korlátozzák a gyerekek tevékenységeiket.

1. Internethasználat a házi feladatok megoldásában és a tanulásban

Az internethasználat megjelenik a házi feladatok megírásában és a tanulásban is. Vannak gyerekek, akik segítségül kérik az internetet. Akad egy probléma, amit nem tudnak megoldani, egy kattintás az egész és máris jön a megoldás. Ez által a gyerek tanulhat, ugyanis megtanulja kezelni a sok információt és az általa kikeresett anyagot könnyen meg is jegyezheti. Mindezek mellett fenn állhat az a veszély is, hogy elkalandozik a gyerek figyelme és valamilyen játékban, vagy közösségi oldalon köt ki, ami elveszi az idejét. A továbbiakban ezekről kutakodtam, hogy hogyan is van ez valójában. A képernyőn azonnal teljesül a kívánság, mondja Chapman és Pellicane (2016), és arra a következtetésre jutott, hogyha a gyerek tudni szeretné, hogy ki is volt Abraham Lincoln nem kell kinyitnia az enciklopédiát, hanem rákeres a számítógépen vagy a mobilján és rögtön megkapja a választ. A ilyen könnyen szerzett információ lehet áldás, de átok is. A gyerek megtanulja, hogy a kérdéseire könnyen kap választ, és hogyha ennél nagyobb erőfeszítést igényel, az ifjú képernyőguru feladja, hiszen azonnali eredményhez szokott. A gyermek, ha a képernyőre kattint, az rögtön válaszol. Vagy ha egy következő lapra lép, ismét valami újdonság vár rá (Chapman és Pellicane, 2016).

2. Kutatásmódszertani adatok

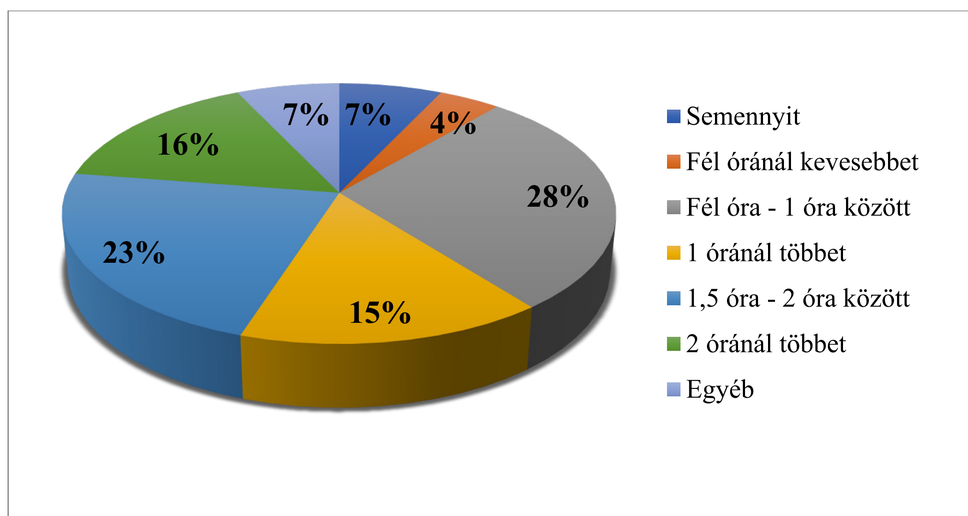
Kutatásunk célja feltárni a pedagógusok, szülők és gyerekek véleményét a házi feladatok megoldása és az internet használat közötti kapcsolatról. Arra a kérdésre is kerestük a választ, hogyan látják, gyerekük fejlődik-e az internetes segítségek által, és hogy hasznosnak tartják-e az

olyan házi feladatokat, ahol az internetet kell segítségül hívni a feladatok megoldásához. Természetesen a válaszaikat indokolniuk kellett.

Kutatásunk vizsgálati mintáját székelyudvarhelyi pedagógusok, II., III., IV. osztályos diákok, és szülők alkotják. A mintavételi eljárást tekintve hozzáférés alapú mintavételt alkalmaztunk. A kutatási módszerként saját készítésű kérdőívet és interjút használtunk. Összesen kiküldött kérdőívek száma 130 darab volt, ebből a szülőknek és gyerekeknek szánt 70-60 darab. Visszaérkezett ebből 130, amely a következőképpen oszlott meg: 60 gyermeknek szánt és 70 szülőnek szánt kérdőív. Az interjúkat 3 pedagógustól vettünk fel.

3. A kutatási eredmények értelmezése és bemutatása

A kutatásban elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a szülők mennyit engedik a gyerekeiket internetezni. Számunkra a kapott válaszok meglepőek voltak. Arra számítottunk, hogy az elemi iskolás kisdiákok keveset használják az internetet. A kérdések megválaszolása után az alábbi eredmény született:

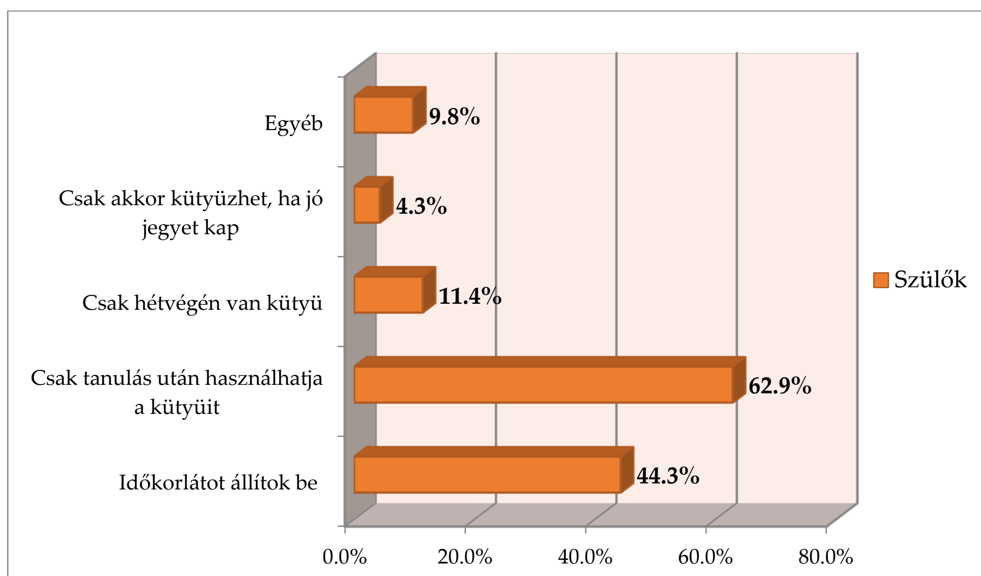


1. ábra: *Szülői alminta, hogy mennyit engedik internetezni a gyermekeiket*

A fenti diagram segítségével kívántuk szemléltetni, hogy a vizsgált szülők, hogyan vélekednek az internetezésre szánt időről, mennyi időt engedik gyerekeiket internetezni. Ahogyan az ábra is mutatja, legnagyobb arányban (28%) a szülők fél óra – 1 óra között engedik gyerekeiket internetezni. Azonban a szülők kicsivel kevesebb, mint egynegyede engedi, hogy a gyermek 1,5 – 2 órát töltsön naponta ezzel. A WHO szerint, a gyerekek számára ajánlott képernyőidő a kisiskolás gyerekek esetén már nagyon nehezen meghatározható. Nemcsak a képernyő előtt eltöltött idő mennyiségét, de a minőségét is nagyon nehezen lehet meghatározni. Ebben az életkorban ugyanis már az oktatás és tanulás közbeni képernyőhasználat is megjelenik, ami értelemszerűen nem tartozik a káros hatású képernyőhasználatok közé. A képernyő előtt töltött idő sok esetben más tevékenységektől (pl. testmozgás, kreatív hobbik, zenélés stb.) veszi el az időt. Ezért nagyon fontos, hogy a szülők tisztában legyenek azzal, hogy ilyenkor gyermekük pontosan milyen tevékenységeket végez, és korlátozza azokat, amelyek nem az egészségét szolgálják.

A szülőktől arra is rákérdeztünk, hogy állítanak-e fel szabályokat az internet használathoz. A megkérdezett szülők közül csupán 2,8%-uk nem állít fel valamilyen szabályt a gyerekének. Ezt előnyös hozzáállásnak véljük, hiszen erre nagy szükség van a mai gyerekek életében is, mivel hamar kaphatjuk magunkat az internet veszélyei mellett. A szabályokról is érdeklődtem a szülőktől a kutatásomban. Itt, arra voltunk kíváncsiak, hogyha állít fel szabályokat, melyek azok. Ennél a kérdésnél több válaszlehetőséget is megadtunk. Ide leírhatták a szülők az általuk alkalmazott szabályokat is.

A szülők több mint fele a megjelölt szabályok közül azt alkalmazza, hogy a gyereke csak akkor internetezhet, kütyüzhet, ha elvégezte a tanulnivalóit. Ezt helyes megoldásnak találtuk, ugyanis így kevesebb az esélye annak, hogy a gyerek az internet miatt halogatni kezd, vagy éppen elvesztegeti a tanulásra szánt idejét. A diagramnak megfelelően a szülőkre egyre kevésbé jellemző, hogy az internetet jutalmazásként használják fel.

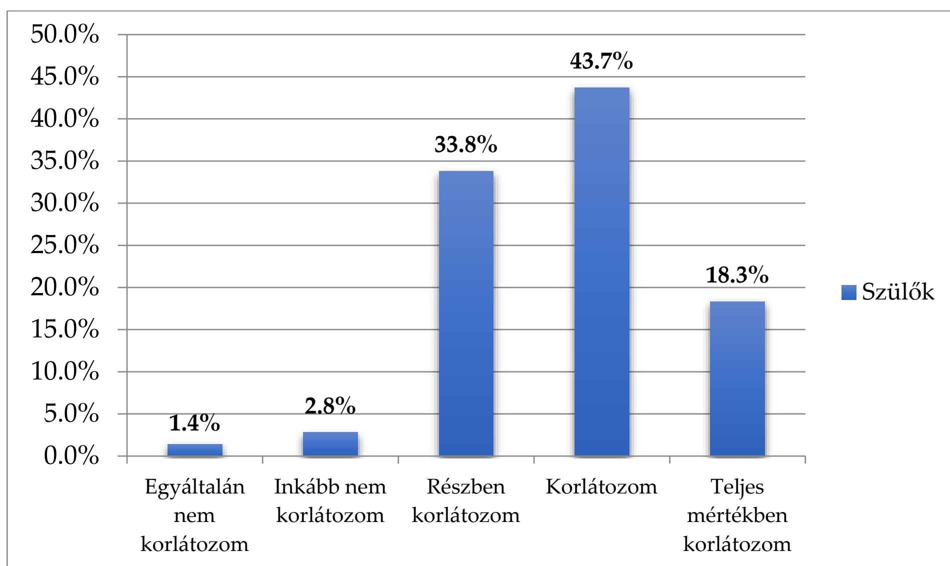


2. ábra: *Szülők által felállított szabályok*

A válaszadók 4,3%-a gondolja úgy, hogy a gyereke akkor internetezhet, ha jó jegyet visz haza az iskolából. Az egyéb kategóriát illetően több válasz is érkezett a szülők egyéni szabályairól. Voltak szülők, akiknél az a szabály, hogy a gyerek csak akkor használhatja az internetet, hogyha a szülő is jelen van. Volt, aki azt nyilatkozta, hogy a tartalmat illetően beszélik meg, hogy mit használhat és mit nem.

A kérdőív több skála szerinti értékelést tartalmaz, melyek az internet korlátozása és ellenőrzése köré csoportosulnak. Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy a szülők milyen mértékben korlátozzák a gyerekük internethasználatát.

Arra kértük őket, hogy értékeljék a kijelentést az szerint, hogy mennyire korlátozzák gyerekeiket (*1- egyáltalán nem korlátozom, 5- teljes mértékben korlátozom).*

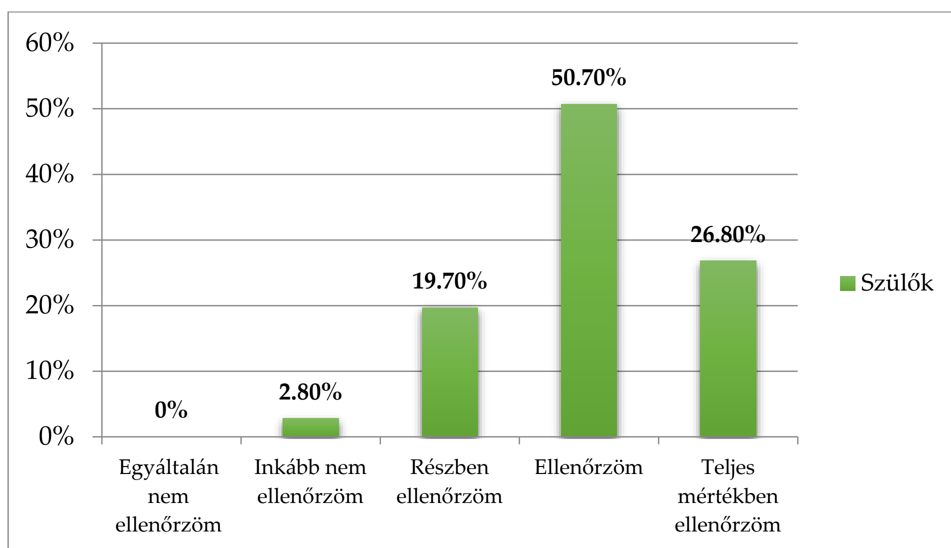


3. ábra: *Szülők internet korlátozása a gyerekeik felett*

A fenti ábra szemlélteti, hogy a szülők többsége korlátozza a gyereke internethasználatát, ami nagyon fontos. A válaszadók legnagyobb arányában, szám szerint 43,7%-ában a szülők korlátozzák a virtuális világ alkalmazását. Ezek mellett a hasábok értékei magasra emelkedtek a *részben korlátozom* és *teljes mértékben korlátozom* kijelentések felett is. Pontosabban a megkérdezettek 33,8%-a csak részben korlátozza gyermekét, míg a 18,3%-a teljes mértékben. Az első két kijelentés alacsony értékeket von maga után, mivel kevés olyan megkérdezett szülő akadt, aki nem korlátozná, szabályozná valamiféleképpen kisgyermeke internetezését. Ezekből az értékekből átlagot számoltunk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a szülők összességében milyen mértékben korlátozzák gyerekeik internet használatát. Az 1-től 5-ig terjedő értékek között a szülők 3,75 arányban korlátozzák a világhálós tevékenységeket.

A következő két kérdés is hasonló az előzőhöz, ugyanis ott azokra a kérdésekre kerestük a választ, hogy a szülők milyen mértékben ellenőrzik a gyerekeik internethasználatát, illetve mennyire ellenőrzik azt, hogy mire használja a gyerek a saját készülékét. A válaszok nagy része itt is pozitív

kicsengésű, ugyanis a szülők többsége, szám szerint 50,7%-a rendszeresen ellenőrzi gyereke internet használatát és a megkérdezett szülők között nem volt olyan, aki ne ellenőrizné gyereke online tevékenységeit. Vannak a válaszadók közül olyan szülők, a megkérdezettek 19,7%-a, akik csak részben ellenőrzik gyerekeiket, de a kérdezettek közül 26,8%-a azt válaszolta, hogy teljes mértékben ellenőrzi a gyermeke interneten történő aktivitását. Ez a válaszadás azt jelzi, hogy a szülők szigorúan követik és kérik számon gyerekeiket, és bizonyítja azt, hogy érzik a felnőttek az internet veszélyeit.



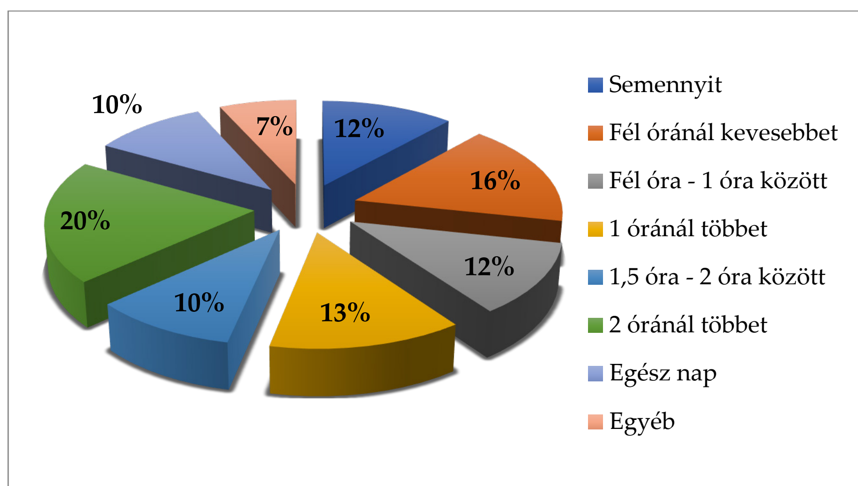
4. ábra: *A szülők internet ellenőrzése a gyerekek felett*

Szintén itt is átlagot számoltunk a beérkezett válaszokból. 4,01-es átlagot kaptunk arra, hogy a szülők mennyire ellenőrzik gyerekeik internethasználatát. Ez jó aránynak mondható, mivel az 5-ös érték jelölte azt, hogy teljes mértékben ellenőrzik a gyerekeket és az itt kapott arány nagyon közel jár ahhoz, tehát bebizonyosodik, hogy a szülők felelősségteljes ellenőrzést végeznek. Amint a táblázat is mutatja, ez a két kérdés között is ellenőriztük a szignifikanciaszintet, és mivel a p értéke kisebbnek bizonyult, mint 0,05 ezért kimutatható a szignifikancia.

1. táblázat: *Átlag és szignifikancia vizsgálata*

Tétel		Átlag		T- érték	P- érték
Korlátozza gyermeke internethasználatát.	Ellenőrzi gyermeke internethasználatát.	3,75	4,01	**-1,98397**	**0,024607**

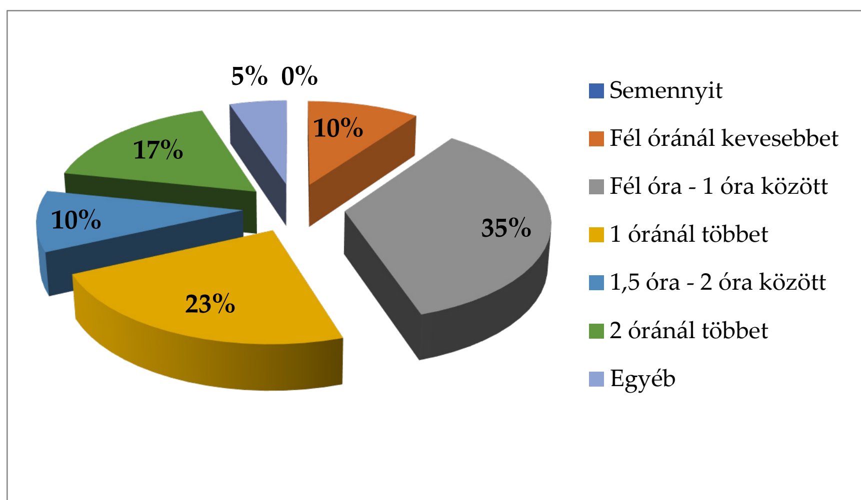
A kutatásunk alanyai gyerekek is voltak. A szülőkhöz hasonló kérdőívet kaptak és az ott található kérdésekre kellett válaszoljanak. A gyerekek, akiket megkérdeztünk, II., III., IV. osztályosak, amiből 55%-uk III. osztályos, 21,7%-uk IV. osztályos és a megmaradt 21,7% II. osztályos. A szülőknél amint említettem, arra voltunk kíváncsiak, hogy mennyit engedik a gyerekeiket internetezni. Itt viszont a gyerekeket kérdeztük, hogy ők mennyit interneteznek naponta. Több kijelentés volt megadva válaszlehetőségként, hogy mennyit internetezhetnek naponta a gyerekek: semennyit, fél óránál kevesebbet, fél óra – 1 óra között, 1 óránál többet, 1,5 – 2 óra között, 2 óránál többet, egész nap, és jelen volt az egyéb válaszlehetőség, ahol a gyerek beírhatta, hogy naponta mennyi időt tölt internetezéssel. A válaszok után a következő eredmény érkezett vissza:



5. ábra: *Tanulói alminta eloszlása arról, hogy mennyi időt töltenek internet használattal*

A gyerekek több mint negyede, pontosabban 20%-uk naponta két óránál többet tölt internet használatával. A többi kijelentésnél nagyjából egyforma arányok jelentek meg. A legkevesebb százalék az egyéb kategória mellett jelent meg. Az itt megjelenő 7%-ban olyan válaszok jelentek meg, hogy *„5 óránál többet internetezek.", „Sokat internetezek.", „8 órát internetezek naponta." vagy „Nem tudom, de sokat."*. Ezeket a válaszokat elolvasva elgondolkodtató, hogy ha egy elemi osztályos gyerek a napjának negyedét elinternetezi, akkor mi lehet majd a későbbi éveiben, esetleg hogyan hathat ki majd a teljesítményére, iskolai szinten. A megdöbbentő válaszok mellett, a megkérdezett gyerekek 11,7%-a semennyit nem használja az internetet napi szinten és 16,7%-uk csak kevesebb mint fél órát jut az internet használatához, okos eszközökhöz.

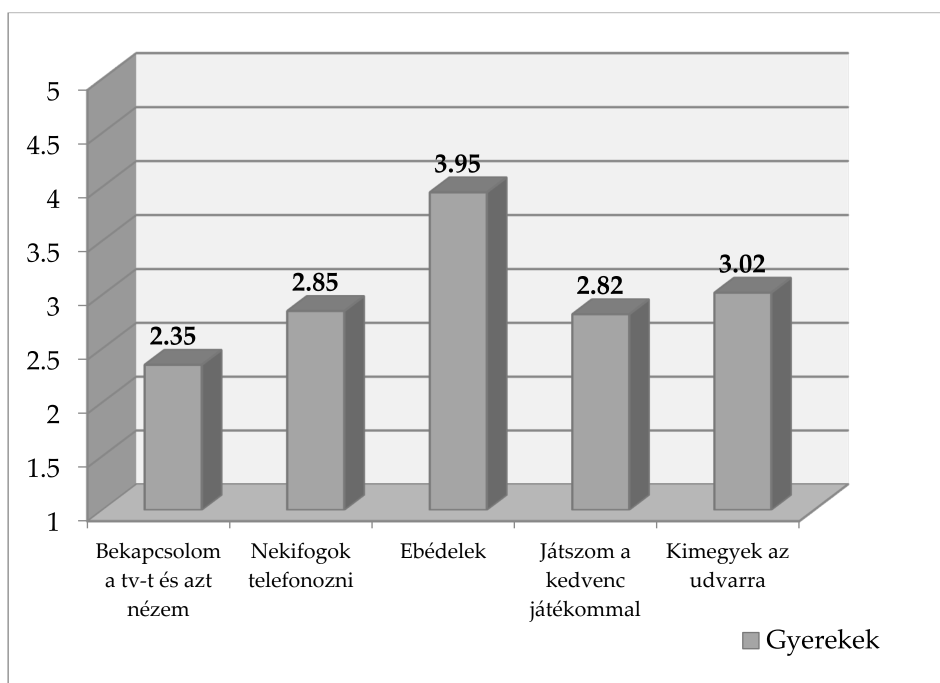
A kutatásunk középpontjában állt az is, hogy a gyerekek az internetezés mellett mennyi időt töltenek a házi feladatok megoldásával. A diagram ábrázolja, hogy a legtöbb százalékban, vagyis, 35%-ban a gyerekek a házi feladatok megoldásával fél óra – 1 órát töltenek. Az előző kérdéshez képest jóval kevesebb időt töltenek házi feladat megoldásával, mint internetezéssel. A diagramra tekintve látható, hogy nem akadt olyan gyerek, aki semennyi időt nem tölt házi feladatok megoldásával. Ennél a kérdésnél, hasonlóan az előzőhöz, ugyan azok a kijelentések voltak jelen.



6. ábra: *Tanulói alminta arról, hogy a gyerekek mennyi időt szánnak a házi feladatok*

Az egyéb kategóriához itt is érkeztek válaszok, csupán a megkérdezettek 5%-a választotta ezt a válaszlehetőséget. Ez az 5% a következőket írták az egyéb kategóriához: „Attól függ, hogy mennyi házit ad a tanci!" – ez 2x jelent meg, és a következő kijelentés az volt, hogy „Sok időt tanulok.".

A megkérdezett gyerekeket több skála szerinti értékelésre kértük, aszerint, hogy mennyire értenek egyet a kijelentésekkel. (*1- egyáltalán nem értek egyet, 5- teljes mértékben egyet értek).*



7. ábra: *Mit csinálnak a gyerekek, amikor az iskolából hazaérkeznek?*

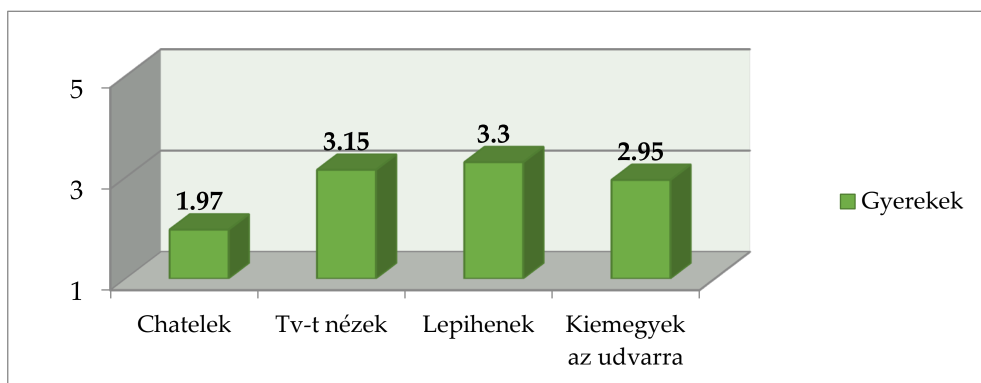
A gyerekek öt kijelentést kellett értékeljenek. A kijelentések a következők voltak:

1. Bekapcsolom a tv-t és azt nézem.
2. Nekifogok telefonozni.
3. Ebédelek.
4. Játszom a kedvenc játékommal.
5. Kimegyek az udvarra.

A kutatás alapvető kérdése, hogy a gyerekek, amikor hazatérnek az iskolából mit csinálnak tanulás előtt. Ahogyan a diagram is mutatja, legnagyobb arányban a gyerekek ebédelnek és még egy elég nagy arányt mutat a *kimegyek az udvarra* kijelentés is. Amire nagyon kíváncsi voltunk a kutatás alatt az internetezés és a tv. Nagyon meglepő eredmény született, ugyanis nem gondoltam volna, hogy az ekkora életkorú gyerekek életében ilyen nagy mértékben megjelenik az iskola utáni telefonozás és tv nézés. Ahogy a diagram is mutatja, az 1-től 5-ig terjedő skálán a „Nekifogok telefonozni" 2,85 értéket kapott az átlagszámítás után, hasonlóan a „Bekapcsolom a tv-t és azt nézem", amelynek 2,35 érték számítódott. Az elméleti fejezetben gyakran esik szó arról, hogy a gyerekek iskola után rögtön valamelyik okos eszközükhöz nyúlnak. Sok példával alá is van támasztva, miszerint a gyerekek hazatérés után kicsapják a hűtőajtót, leülnek a kanapéra és rögtön a tv-t kapcsolják be. Mindezek mellett közben ellenőrzik a digitális hálózat nyújtotta üzeneteket és a legújabb játékot is letöltik. Ezt az ábra is nagyon kiemeli.

Hasonlóan egy skála szerinti értékeléssel akartunk eredményhez jutni arra vonatkozóan, hogy a tanulás közbeni szünetben milyen cselekvések jellemzőek. Pontosabban azt a kérdést tettük fel a gyerekeknek, hogy tanulási szünet alatt mit tesznek. Itt 4 kijelentés volt, amit a gyerekek kellett értékeljenek.

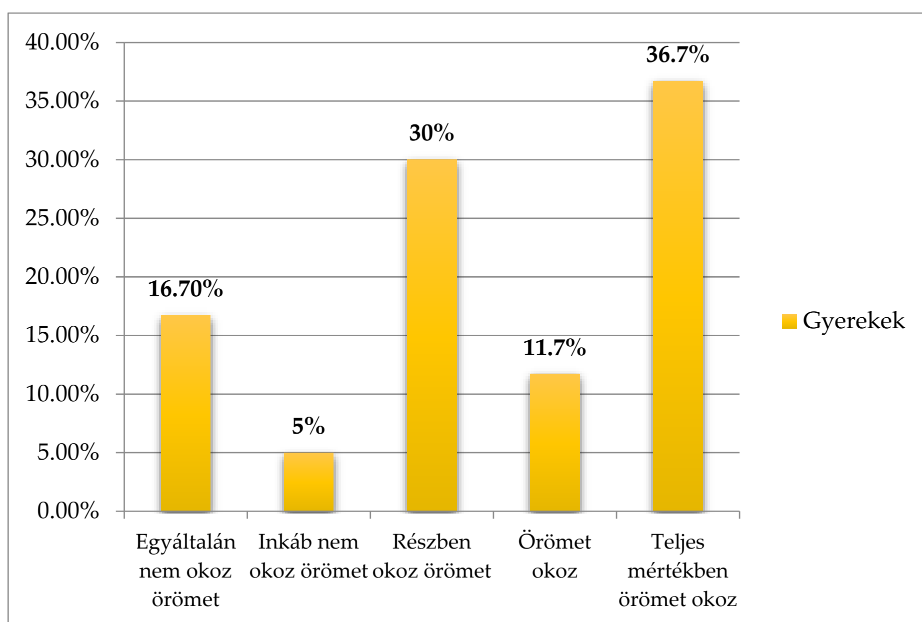
Ezzel kapcsolatosan a következő eredményt kaptuk:



8. ábra: *Mit csinálnak a gyerekek a tanulás közben beiktatott szünet alatt?*

A legnagyobb arányban a tanulási szünetben a gyerekek lepihennek, ahogyan azt a fenti diagram is szemlélteti. Az előző kérdéshez hasonlóan nagy értékek jelentek meg azon kijelentések felett, ami tv nézést és a chatelést illeti.

A gyerekektől az internetes házi feladat örömforrására is rákérdeztünk, mivel arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyerekek az internetes házi feladatnak milyen mértékben örülnek. Ahogyan a lenti ábra is szemlélteti, a gyerekek több, mint háromnegyede valamilyen mértékben örül az online házi feladatoknak. Csupán a megkérdezett gyerekek 16,7%-a mondta azt, hogy egyáltalán nem örül az ilyen féle feladatoknak.



9. ábra: *Milyen mértékben okoz örömet az internetes házi feladat a gyerekeknek?*

A fenti diagram adataiból átlagot is számoltunk. Az 1-től 5-ig terjedő skálán 3,46-os arány számolódott, ami nagyobb mennyiségű örömre mutat rá.

4. Következtetések a hipotézisek mentén

Amint az nyilvánvalóvá vált az eredmények bemutatása alatt, egyértelműen összefüggések mutathatóak ki a pedagógusok, szülők és a gyerekek gondolatai, tapasztalatai között. Az internethasználat a házi feladatok megoldásában és a tanulásban nagymértékben jelen van a gyerekek mindennapjaiban, mind a szülők, mind a gyerekek és mind a pedagógusok meglátásai szerint. A kutatás során bebizonyosodott, hogy az internet jelen van, mint egy segítő eszköz a tanulásban, de megjelenik az internetnek a másik oldala, ami egy hátráltató szerepét hangsúlyozza.

Az első hipotézis szerint *„Az internethasználat segíti az új ismeretek megszerzését.”*, mely feltévésünk maradéktalanul bebizonyosodott, ugyanis a szülők 73,3%-a részben hasznosnak tartja, vagy teljes mértékben hasznosnak tartja az internetes házi feladatokat, ami alátámasztja azt, hogy az ilyen jellegű házi feladat segítheti a gyerek új ismeret megszerzését.

Az adatok feldolgozása és elemzése során világossá vált, hogy a különböző skála szerinti értékelések, kijelentések és a nyílt kérdések megfogalmazása következtében az a hipotézis, miszerint: „Az *internethasználat megkönnyíti egyes házi feladat megoldását és egyes tanulási helyzeteket.”* beigazolódott. A gyerekek túlnyomó többsége örömmel fogadja ezeket a feladatokat, ami azt jelzi, hogyha a gyerek örömmel fog neki az ilyen feladatoknak és ez segíti az ő munkáját. A nyílt kérdésekben is hasonló válaszok fogalmazódtak meg a gyerekekben.

A továbbiakban a pedagógusoknak szánt kérdőív válaszait vettük támpontul. A pedagógusok úgy állítják, hogy az internetes házi feladatokat leginkább rögzítésként szánják, nagyon hasznosnak tartják az eddigi tapasztalataik szerint. Megfogalmazódott az is, hogy a gyerekek szeretik az ilyesfajta feladatokat és örömmel mesélnek, hogy mennyi új dolgot tanulnak ezek által. Ezek alapján a hipotézis, miszerint: *„Az otthoni tanulás folyamatában az internethasználat az új ismeret szerzést és a gyakorlást egyaránt szolgálhatja.”* beigazolódott.

Az utolsó hipotézis, miszerint: *„Az internethasználat hátráltathatja is ezeket a folyamatokat, ugyanis elveszi az időt, időveszteséget jelent a műveletekre nézve."* Szintén beigazolódott, mivel az internet sok pozitív hatása mellett, mind a gyerekek, mind a szülők és mind a pedagógusok említettek hátrányokat is.

Irodalomjegyzék

Chapman, G., Pellicane A. (2016): *Netfüggő gyerekek*. Harmat Kiadó, Budapest.

Dósa Z., Péter L. (2018): *A pedagógiai kutatás alapjai.* Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca.

Berkeczi E. (2022): *A rejtélyes Z generáció. Együttműködés a mai tizen- és huszonévesekkel.* HVG Kiadó, Budapest.

Az óvodáskorú gyermek elmeolvasási képességének megnyilvánulásai meseolvasáskor a szülői pár tagjaival

CSEREI KATALIN

csereikata@gmail.com
Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

DÓSA ZOLTÁN

zoltan.dosa@ubbcluj.ro
Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

A tanulmányban az óvodáskorú gyermekek elmeolvasási képességét és annak a mesékkel való kapcsolatát vizsgáltuk.

Az elmeolvasás kialakulása a szocializációban zajló hosszas folyamat, és csak felnőttkorra teljesedik ki. A mesékben megjelenő szereplők gondolatainak, érzéseinek, vágyainak a megértése is az elmeolvasási képesség függvénye. Mindezek mellett, hogy a gyerekek kezdik megérteni a mesében előforduló elmeolvasását igénylő helyzeteket, a szülő elméjében is olvasnak, és hangot is adnak gondolataiknak. A szociális kompetencia fejlesztése érdekében is fontos szerepet tölt be a mese a gyerek életében, mindamellett, hogy érzelmileg is táplálja a gyerekeket, míg a szociális kompetencia fejlettsége hozzájárul az elmeolvasás működéséhez is.

1. A kutatás elméleti háttere

1.1. Az elmeolvasás fogalma

Az elmeolvasás során szándékot, érzelmet, vágyakat tulajdonítunk másoknak (Dósa, 2013). Egy olyan folyamatosan fejlődő képesség, amely felnőttkorra válik teljessé. Magába foglalja mindazon kompetenciákat, amelyek hozzásegítenek a társas életben való boldoguláshoz. A mentalizáció képességének segítségével tudunk eligazodni a társas életben, hiszen képesek vagyunk megérteni, előrelátni, magyarázni mások viselkedését, illetve befolyásolni azt (Gál, 2015).

Már igen korai időszakban felfedezhető, hogy a kisgyerek a szülő különböző érzelmeire reagál, vagyis megérti a szülő szándékát. Bereczkei (2003) szerint a gyerek mikor számára új dologgal, tárgyal találkozik, keresi anyja tekintetét, hogy annak reakciójából kiolvassa, hogyan is viszonyuljon ahhoz a bizonyos tárgyhoz. Ha anyja reakciója pozitív, akkor a gyerek nyugodtan játszik a tárggyal, viszont, ha anyja negatív érzelmet fejez ki, akkor a gyerek sem vonzódik ahhoz a bizonyos tárgyhoz, emberhez, tevékenységhez. Annak ellenére, hogy már korán felfedezhetjük az elmeolvasásra utaló jeleket a gyerek viselkedésében, az érzelmekhez társított vélekedések a 6 és 10 évesek válaszaiban jelentkeztek gyakrabban, fogalmaz Egyed és Nagy (2014).

Az elmeolvasás kialakulása bizonyos lépcsőfokok bejárásával alakul ki, és csupán felnőttkorra teljesedik ki. Kisbaba korban megjelennek már az első elmeolvasásra utaló jelek, hamar rájön, hogy a sírással befolyásolni tudja szüleit, hiszen már tapasztalta, hogy egyéb szükségleteinek kielégítése céljából hasznosnak bizonyult, így új helyzetben is alkalmazza. A testvérek jobban teljesítenek a teszteken, hiszen minél több inger éri a gyerekeket, annál jobban boldogulnak, és egy többgyerekes családban erre nagyobb az esély (Gál, 2015).

Egy következő lépcsőfoka az elmeolvasás kialakulásának 14-18 hónapos korra tehető, mikor megjelenik a „mintha-játék”, ami a mentalizáció hírnöke. Ha a felnőtt egy banánnal telefonál, a „mintha-játék” során a

kisgyerek megérti, hogy a szereplő csak úgy tesz, mintha a banán telefon lenne (Kiss, 2010). A „mintha-játék" során a gyermeknek lehetősége nyílik a felnőttek világának utánzására. A játék során fejlődik kreativitásuk, ami szintén hozzájárul az elmeolvasás kialakulásához. Másfél éves korra körvonalazódik a gyerekben, hogy a viselkedést célok, szándékok irányítják, és hogy saját szándékaik nem mindig egyeznek másokéval. A „mintha-játék" során a gyermek felismeri, hogy a felnőtt csak úgy tesz mintha, és boldogan csatlakozik a játékhoz, vagyis felismeri, és jól értelmezi a felnőtt szándékát (Bereczkei, 2003).

Két éves kor körül a gyerekek még nem tudják elkülöníteni a vágyat a szándéktól. Saját vágyaikat képesek már kifejezni, viszont, ha az nem egyezik a másik fél szándékával, akkor azt már nehezebben értik meg (Dósa, 2016). Két éves korukra meg tudják fogalmazni vágyaikat, érzéseiket, és nem csak a sajátjukat, hanem másokét is. Azok a kétévesek teljesítenek jobban, akik kisebb korukban a családi beszélgetések során többször hallották a felnőtteket érzelmekről beszélgetni.

Az elmeolvasás kialakulásának következő lépcsőfoka a hamis vélekedés megértése. A klasszikus hamis vélekedés teszten, mikor Maxi a csokit a kék szekrénybe teszi, majd kimegy, addig az anyukája átrakja a csokit a zöld szekrénybe, a 4 évesek már képesek megmagyarázni és megérteni, hogy Maxi ott fogja keresni a csokit, ahova ő tette, hiszen nem tudhatja, hogy anyukája áthelyezte egy másik szekrénybe. Több teszten is jól teljesítenek a 4 évesek, de ennek ellenére még nem mondható el, hogy az elmeolvasás birtokában lennének. Későbbre, körülbelül 7 éves korra tehető a tudatelmélet (theory of mind, ToM) ilyenszerű kiteljesedése. A naiv tudatelmélet hosszabb időt vesz igénybe míg kialakul, több terület fejlettsége járul hozzá a megfelelő működéséhez, mint a kognitív, nyelvi és szociális fejlettség (Dósa, 2016). Azok a gyerekek, akiknek a beszédkészségük fejlettebb, jobban teljesítenek a hamisvélekedés-teszteken (Gál, 2015). A tudatelmélet a szociális alkalmazkodás egyik kulcsképessége, fogalmaz Gál (2015).

Már az előzőkben láthattuk, hogy a család népessége, testvérek száma, közvetlen kapcsolatban lévő személyek száma pozitívan befolyásolja a gyerek későbbi teljesítményét a hamisvélekedés teszteken. Arra következtethetünk, hogy ha minél több interakcióban vesz részt, és ezek az interakciók más-más emberekkel és korcsoporttal történnek, akkor annál jobb eredményeket érnek el a hamisvélekedés-teszteken.

Az óvodás kor elején a gyerekek még a verbális üzeneteknek tulajdonítják a hangsúlyt, nem veszik figyelembe a gesztusokat, mimikát, írja Dósa (2016). A mentalizáció képességének fejlődésével, körülbelül 4 éves korra tehető, amikor figyelembe veszik a tekintet irányát is, és arra is rájönnek, hogy a tekintet által elárulhatják szándékukat az információ közlői. Az óvodáskor elején a 3 évesek több okból is rosszul teljesítenek, nem ismerik fel a megtévesztés nem verbális jeleit. Freire, Eskritt, és Lee (2004) arról számol be, hogy a 3 évesek még elsődleges információforrásnak a nyelvet tekintik, kiugróan az hordozza számukra az igazságot. Másodsorban számukra a verbális információ jelenti a megbízhatóságot a mindennapi tevékenységük során. Ebben a korban még félrevezető lenne számukra, ha meg kellen-e kérdőjelezzék a felnőttektől érkező információk igazságértékét, így feltételezhető, hogy ebben a korban a feléjük érkező verbális információk nem félrevezetőek. Szintén óvodás korosztályt vizsgálva, kutatók arra mutattak rá, írja Dósa (2016), hogy az életkor növekedésével a gyerekek hajlamosabbak nem beismerni vétkességüket, és megpróbálják leplezni azt. Az életkor előrehaladtával egyre ügyesebben leplezik a csalást, és a jó csalók a hamisvélekedés teszteken is jól teljesítettek, vagyis „a csalás képessége…a társas kognitív fejlettség megbízható mutatója" (Dósa, 2016, 92).

A proszociális viselkedés eltanulása is az elmeolvasás képességét igényli, hiszen fel kell ismernie a gyereknek, hogy mi az elvárható viselkedés annak érdekében, hogy ne bántsa meg társait, írja Dósa (2016). A társas életben való boldogulás másik nélkülözhetetlen eleme a kommunikáció, számol be Ranschburg (2012). A kommunikáció során a gyereknek

fel kell mérnie a partner tudását a témáról, és minél kisebb a gyerek, annál inkább gondolja, hogy partnere rendelkezik azokkal a háttérismeretekkel, amik szükségesek a mondanivalója megértéséhez. Óvodáskor vége fele lesznek képesek a másik nézőpontjába képzelni magukat, és annak tekintetében formálni a mondanivalójukat (Ranschburg, 2012). Ebben a korban kezdik megérteni azokat a történeteket is, ahol a szereplőknek vágyaik, gondolataik, tudásuk, kívánságaik és álmaik vannak a céljaik eléréséhez, fogalmaz Villiers és Villiers (2014). A szerzőpáros arról számol be, hogy ezek a típusú mesék mintegy előidézik a való életben való alkalmazását a hamis vélekedésnek. Vagyis hamarabb megértik a gyerekek a mesében a hamis vélekedést, majd ezek után képesek alkalmazni, egész pontosan a mese segít nekik felismerni az ilyen típusú helyzeteket. Kiemelik, hogy a mese olvasása után fontos megbeszélni a gyerekekkel a szereplők érzelmeit, vágyait, tudását és ezeket vonatkoztatni a gyerek életére, a ToM fejlesztése érdekében. Mindemelett a közös olvasás terepe lehet a szülő-gyerek közti kommunikációnak a társadalmi helyzetekről. A történetekben megjelenő interperszonális kapcsolatok és a szereplők viselkedését befolyásoló motívumok szerves részét képezik a gyermekirodalomnak. Gyakran teremti meg a lehetőséget, hogy a társadalomra is vonatkoztathassa a gyerek a történetet, és gyakran utal a szereplők érzelmeire, gondolataira, szándékaira, hiedelmeire és vágyaira.

Bár sokszor kínál egy könyv lehetőséget a gyerekeknek ezeknek a megértésében, óvodás korban ez még hiányosan működik, szükségük van a felnőtt által kezdeményezett beszélgetésekre a történettel kapcsolatban, mely hozzájárul a gyerek társas megismeréséhez. Hogy elősegítsük ennek kialakulását az olvasás közbeni interakciókkal, rendkívül fontos, hogy a felnőtt felhívja a figyelmet és megbeszélje a gyerekkel a szereplők nézőpontjai közötti különbséget, ugyanúgy, mint a szereplők cselekedeteinek belső indítékait. A felnőttnek bele kellene szőni a beszélgetésbe a gyerek saját érzelmeit, gondolatait is.

1.2. A mese és a szociális kompetencia kapcsolata

Ranschburg (2012) „Óvodások" című kötetében úgy fogalmaz, hogy a gyermek egy egocentrikus lény, mindent a saját szemszögéből értelmez, és ez a fajta látásmód a hamis vélekedés megértésével kezd eltűnni. Tapasztalatai hiányának köszönhetően az őt körülvevő világban bármikor bármi megvalósulhat. Felmerülő kérdéseire racionális magyarázatokkal hiába szolgálunk. Boldizsár (2016) szerint könnyebb is történeteken keresztül átadni a tudást, és megérteni is könnyebb, ha a válasz egy történet keretében van átadva. A gyerekek mágikus gondolkodásának legmegfelelőbb színtere a mese, kérdéseire itt talál a legkönnyebben választ, számára elérhető, érthető módon. A mesén keresztül felfedezik, hogy nincsenek egyedül a félelmeikkel, bánatukkal, aggodalmaikkal, hiszen az már mással is megtörtént. Boldizsár (2016) úgy vélekedik, hogy a szülő nyugalmi állapotba segíti a gyereket a meséléssel, ami a lelki egyensúly kialakulásához szükséges, rendet teremtenek a kavargó érzelmei között.

Bettelheim (1985) szerint el kell tudni fogadni, hogy az életben problémák is adódnak, és ezek elől nem menekülni kell, hanem a megoldásra kell törekedni. A gyerek minden mesében találkozik a hős küzdelmeivel, amik elől sosem futamodik meg. A mesének ezen részei is azt sugallják, hogy az akadályokkal szembe kell nézni. Arra is tanítja a mese, hogy csak akkor tud felülkerekedni, ha kitartóan küzd céljai eléréséért. A klasszikus mesékben szinte mindig megjelenik a jó és a gonosz valamilyen formában, ez a kettősség az életben is jelen van, akár egy személyen belül is. Habár a gyerek még szélsőségekben gondolkodik, pont ezért tud azonosulni a mese hősével, aki általában a jó tulajdonságok birtokosa. Továbbá, Bettelheim úgy fogalmaz, hogy az emberi jellemvonásokat nem tudná megérteni a gyerek egy komplex személyiség bemutatásával, a legjobban így tud különbséget tenni a különböző jellemek között, hogy a szélsőségekkel ismerteti meg a mese. A sokszor irreálisnak mutatkozó történetek nem a való világot tükrözik, hanem a belső világot. Polcz (2009) arról beszél, hogy a szülők egyre inkább megvédeni szeretnék a gyereküket minden nemű gonoszságtól, amik a klasszikus mesékben megjelennek,

de nem ismerik fel, hogy pontosan a félelmek, aggodalmak újraélése segít a feldolgozásban. Mérei és Binét (1998) arról számol be, hogy a gyerekek bár képesek nagyon beleélni magukat a mese történéseibe, de a tudatuk szabályozza az illúziót, vagyis csak a mesélés keretében hisznek a varázslatosban. A mese kezdő és záró formulái (Egyszer volt hol nem volt…, Ennyi volt, mese volt) segítenek a gyereknek átlépni az irrealitás küszöbét, majd kilépni onnan, visszatérni a valóságba. Mérei és Binét (1998) szerint, a kettős tudat vonzó és örömforrással bír a gyermek számára, mert feszültséghordozó, feszültségteremtő és feszültségoldó hatása van.

A mesehallgatás nem pusztán a hallottak befogadását jelenti, Nász (2019) szerint ennél sokkal többről van szó. A mesélés során a gyerekek és a nekik mesélő személy között kapcsolat alakul ki, egymásra hangolódnak. A mesehallgatás az együttlét örömét jelenti, a társas kapcsolatok felfedezését, az egymásra hangolódást. Bettelheim (1985) azt állítja, hogy a gyermeket a családi környezet mellett a mesék befolyásolják a leginkább, hiszen választ adnak kérdéseire, képzeletvilágát gazdagítja, így a szocializációnak is fontos tényezője. A mesék által is tanulja a társadalmi együttélés szabályait, a világról való szemléletét általa alakítja ki. Tanc (2009) úgy beszél a meséről, mint második anyanyelvről, ami beleneveli a gyereket a kultúrába, a társas élet szabályaiba. A mesék, szerinte, nem csak a követendő példát mutatják be, hanem nagyon sarkalatosan az ellenpéldát is, akik a hős útját állják, támpontot nyújtva a gyereknek.

2. A kutatás részletei

2.1. A kutatás célja és hipotézisei

Kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy meseolvasáskor miként jelennek meg az elmeolvasásra utaló jelek a 4-6 éves óvodás gyerekeknél, és miként bontakozik ki ez a képességük a szülői pár tagjaival, hogyan tájékoztatja szakértői pozícióból a ritkábban olvasó szülőt a mese eseményeiről.

- Az óvodás gyermek meseolvasáskor más-más mesehelyzetekre hívja fel a figyelmet a szülői pár tagjainál.
- Meseolvasáskor a gyermek gyakrabban hívja fel a szülői pár azon tagjának a figyelmét, aki ritkábban olvas, a mese szereplőinek gondolataira, vágyaira, érzelmeire, szándékaira.
- A ritkábban olvasó szülőnek a gyermek előre jelzi, hogy a szülővel ellentétben, ő az, aki a mesében történt eseményeknek a szakértője.

2.2. Populáció és mintavétel

A kutatásban az óvodáskorú gyerekek jelentik a populációt. A mintaválasztási mód hozzáférés alapú, a Babeș-Bolyai Tudományegyetem Székelyudvarhelyi Tagozatának gyakorló óvodája, a Zsibongó Napköziotthon Pillangó és Micimackó vegyescsoportja, illetve a Csicsergő Napköziotthon voltak a helyszínek. A minta nagysága 30 fő. Ebből 15 gyerek a kontrollcsoportba tartozik, és 15 a kísérleti csoportba. Az a csoport, aki a mesét (1. sz. melléklet) a kérdésekkel (2. sz. melléklet) együtt kapta meg, a kísérleti csoportot alkotta, az ők esetükben a kérdések töltötték be a beavatkozás, tehát a független változó szerepét. A kontrollcsoport is megkapta a mesét, ugyanazzal a kéréssel, hogy a gyakrabban olvasó szülő olvassa fel a mesét három alkalommal, majd ezt követően a ritkábban olvasó szülő is tegye meg. Viszont a kontrollcsoport esetében nem kaptak kérdéseket a mesével kapcsolatban, hanem a gyerekek azon reakciót kellett feljegyezniük az olvasóváltást követően, amelyek arra utaltak, hogy a gyerek megértette-e a mese azon fordulatait, melyek elmeolvasást kívántak tőle, és azokat a megjegyzéseiket, amelyekkel felhívták a ritkábban olvasó szülő figyelmét a mesében előforduló helyzetekre.

2.3. Kutatási stratégiák, módszerek és eszközök

A kutatás kvalitatív jellegű volt, a tatalomelemzés és a megfigyelés módszerét alkalmaztuk a feltételezéseink ellenőrzésére. A tartalomelemzés tárgyát a „Becsületes tolvaj Marci” népmese (lásd a Mellékletben) képezte, a

mesében előforduló elmeolvasás képességét igénylő helyzeteket kellett felismerniük a gyerekeknek. Ezeknek a helyzeteknek a megértését kérdésekkel ellenőriztük.

A kutatásban résztvevő gyerekek szülei a fentemlített mesét kaptak kézhez, amit el kellett olvasniuk gyerekeiknek, külön-külön. A gyakrabban olvasó szülő három alkalommal kellett elolvasnia a mesét a gyermeknek, majd a felolvasás végén meg kellett beszélnie a gyerekkel a kérdéseket a történettel kapcsolatban, és fel kellett jegyeznie a gyerek válaszait. Negyedik alkalommal a ritkábban olvasó szülő feladata volt, hogy felolvassa a mesét, és feljegyezze a gyerek megnyilvánulásait a hiányos tudással rendelkező szülővel szemben.

A megfigyelés során arra kívántunk választ kapni, hogy a gyerekek milyen módon közlik a szülői pár azon tagjával, aki mindig második olvasó, hogy ők már ismerik a történetet, felhívják-e a figyelmét a főszereplő gondolataira, érzelmeire, vágyaira. A megfigyelés során a négy-hat éves korosztályt vizsgáltam, akik már képesek vágyakat, gondolatokat, érzelmeket tulajdonítani másoknak. A különböző elmeolvasást igénylő helyzetek felismerésén túl, figyeltük a gyerekeknek azon megnyilvánulásait mely során jelezték, hogy megértették a főszereplő indítékait és tetteit. A megfigyelés a gyermekek természetes közegében zajlott, családi környezetben, meseolvasás közben.

2.4. Az eredmények bemutatása

A meseolvasást követően feltett kérdések mind arra vonatkoztak, hogy a gyerekek felismerik-e vagy sem a mesében azokat a helyzeteket, melyek során a főszereplő rendre átveri a többi szereplőt, tudják-e, hogy mit gondolnak a megvezetett emberek, és hogy mi történt a „valóságban”. Vagyis megértik-e például, hogy a szalmabábú nem Marci, csak az őrök gondolják róla azt.

A kísérleti csoportban a kérdések mind azt próbálták bemutatni, hogy a 4-6 éves korosztály már többnyire érti a mesében megjelenő ehhez hasonló helyzeteket. A kérésem a szülők irányába az volt, hogy jegyezzék

le a gyerekek gondolatait, mikor megtörténik az olvasóváltás. Azt vártam, hogy a gyerekek fel fogják hívni a figyelmét a mesét nem ismerő szülőnek ezekre a helyzetekre, már a meseolvasást megelőzően.

A megfigyelésben résztvevő gyerekek nagyobb része megértette a mese főszereplőjének tetteit, tudták, hogy a céljait a becsapásokkal éri el. Az, hogy a mese többszöri olvasása után felismerték a csalafintaságot, a főszereplő gondolatait megértették, arra enged következtetni, hogy ezek a gyerekek jó elmeolvasók. Az összes lehetséges válaszok 92%-a volt helyes, vagyis a gyerekeknek sikerült alkalmazniuk az elmeolvasási képességüket, szándékot, vágyakat tudtak tulajdonítani a mese szereplőinek. A kísérleti csoportban a háromszori meseolvasást követően azt figyeltül meg, hogy az olvasóváltás megtörténtekor minden gyerek jelezte valamilyen formában a szülő irányába, hogy tisztában van a mesében történtekkel kapcsolatban, volt, aki át is vette a mesélő szerepét, és maga mondta el a mesét a szülőnek. A résztvevők 100%-a jelezte szakértői szerepét a ritkábban olvasó szülővel szemben. A gyerekek nagyon jól ráéreztek, hogy ők állnak a szakértői szerepben, és ezt szinte minden esetben közölték is a szülővel, ezáltal bizonyítva, hogy a szülővel szemben is alkalmazzák elmeolvasási képességüket, érezték, hogy tudásuk kimerítőbb, mint a kezdőnek minősülő szülőjéé.

A kontrollcsoport tagjainál ugyanazt a mesét olvasták a szülők, viszont nem kellett a gyerekeknek a kérdésekre válaszolniuk, így nem került megbeszélésre a szülő és gyerekek között azoknak a helyzeteknek a megbeszélése, amelyben az elmeolvasás alkalmazására lett volna szükség. A kontrollcsoport tagjainál azt akartam bizonyítani, hogy a kérdések ellenére is, a gyerekek az olvasóváltás alkalmával ugyanúgy közlik a szülővel, hogy ők vannak a szakértői szerepben. Az eredmények elemzése során kiderült, hogy a kontrollcsoportban résztvevő gyerekek nagy része itt is közölte a szülővel, hogy már tisztában van az eseményekkel, egész mesét visszamondtak, szó szerint idéztek, a mesélő szerepét átvették, ha apuka (második olvasó) eltévesztett valamit, rögtön kijavították.

2.5. Az eredmények értékelése és értelmezése

Az eredmények vizsgálata során bebizonyosodott, hogy a harmadik felolvasást követően a gyerekek nagyrésze megértette a mesét. Voltak szülők, akik már az első felolvasást követően feltették a kérdéseket, és érezhető volt, hogy szükséges a többszöri felolvasás, ahhoz, hogy minden részletet megjegyezzenek. A harmadik felolvasást követően nagyrészük minden kérdésre helyesen felelt, már idéztek a szövegből, szó szerint mondtak meserészeket a kérdésekre. Tehát a gyakori olvasás, vagy ugyanannak a mesének a gyakori olvasása hozzásegíti a gyereket, hogy jobban értse az elmeolvasás szituációkat. Nemcsak a mese történetét éli újra, esetleg feszültségeit oldja a többszöri olvasás, hanem a szereplők vágyait, érzelmeit, gondolatait is alaposabban megérti. Azáltal, hogy a mesében megjelenő szereplőkhöz érzelmeket, gondolatokat, vágyakat társít, megtanulja alkalmazni ezt a képességét a mese keretein kívül is, vagyis segít neki boldogulni a társas közegben.

A kisóvodások még nem képesek a másik szemével látni a világot, ezért is van, hogy feltételezik a kommunikációs partnerükről, hogy birtokában vannak az általa ismert információknak. Ahhoz, hogy a társas életben boldogulni tudjanak, nemcsak a megfelelő környezet által nyújtott tapasztalatokra van szükségük, hanem a mese nyújtotta helyzetek megértésére, a szereplők gondolatainak megfejtésére, céljaik feltárására, érzelmeik megismerésére. Az a legideálisabb Villiers és Villiers (2014) szerint, ha a meseolvasást követően a szülők megbeszélik a gyerekekkel a szereplők érzelmeit, vágyait, tudását és ezeket vonatkoztatják is a gyerek életére, az elmeolvasás fejlődésének érdekében. A gyerekek szociális térben való boldogulásukhoz nagyban hozzájárul a ToM kialakulása, hiszen ennek a képességnek köszönhetően tudnak érzelmeket felismerni, mások gondolatait megfejteni, és viselkedésüket ennek megfelelően alakítani.

2.6. Következtetések, összegzés

Az elmeolvasás alatt azt értjük, hogy érzelmet, vágyakat tulajdonítunk másoknak. Egy olyan folyamatosan fejlődő képesség, amely csak felnőttkorra teljesedik ki. Több kompetenciának az együttes működése szükséges ahhoz, hogy a mentalizáció képessége kialakuljon, és boldogulni tudjunk a társas életben. Segítségével megértjük, előrelátjuk, magyarázzuk és befolyásolni tudjuk mások viselkedését.

A kutatás célja az volt, hogy bebizonyítsam, hogy a nagyóvodások már használják és birtokában vannak az elmeolvasás azon szakaszának, amely az ők korosztályukat jellemzi. A szakirodalomban az óvodáskor végére teszik az ToM kialakulásának azt a lépcsőfokát, amikor már képesek a másik nézőpontjába képzelni magukat, így megértik mások szándékait, viselkedésének okait. A kutatás sikeresen bizonyítja, hogy a megfigyelt 4-6 év közötti óvodás gyerekek körében jól működött az elmeolvasás képessége. A gyerekek inkább azzal a szülővel szemben bizonyították szakértői szerepüket, aki általában a ritkábban felolvasó a családban. Minden esetben kifejezték a gyerekek a gondolataikat, a szereplőkkel kapcsolatos felismeréseiket. Előre jelezték a szülő irányába a mesében előforduló csalafintaságokat, és annak okait is. A gyerekek nagy része bele tudta képzelni magát a különböző szereplők nézőpontjába, így megértették, hogy azok mit gondolhatnak. Az óvodások azt is bebizonyították, hogy a ritkábban olvasó szülő nézőpontjába is bele tudják képzelni magukat, felmérték, hogy hiányos tudással rendelkeznek a mese történéseivel kapcsolatban, és néhol megpróbálták átvenni a mesélő szerepét is, annyira beleélték magukat az események pontos leírásába és közlésébe.

Mindezek arra engednek következtetni, hogy a kutatásban résztvevő gyerekek környezete, családja biztosítja számunkra megfelelő ingereket, vagyis nemcsak otthoni beszélgetések során kerülnek kapcsolatba az érzelmek kifejezésével, megértésével, viselkedés szabályozásával, hanem a mese is rendszeresen jelen van a mindennapjaikban, ami egy nagyszerű lehetőség szociális képességek alapozásához.

Irodalomjegyzék

Bereczkei T. (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Bettelheim, B. (1985): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Boldizsár I. (2016): A teremtő képzelet szerepe a népmesékben. *Helikon*, *62*(2), 173-180.

de Villiers, J.G., de Villiers, P.A. (2014): The role of language in theory of mind development. *Topics in Language Disorders*, *34*(4), 313-328.

Dósa Z. (2013): Elmeolvasás – a ragályos képesség. *Korunk, 24*(5), 47-52.

Dósa Z. (2016): *Biopóker. Blöff és egyéb fondorlatok*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.

Egyed K., Nagy V. (2014): Miért fél/örül Piroska? – Vélekedésen alapuló érzelmek magyarázata óvodás- és kisiskoláskorban. *Alkalmazott Pszichológia, 14*(2), 29–54. http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2014/09/AP_2014_2_Egyed_Nagy.pdf (2023.02.06.).

Freire, A., Eskritt, M., Lee, K. (2004): Are eyes windows to a deceiver's soul? Children's use of another's eye gaze cues in a deceptive situation. *Developmental Psychology*, *40*(6), 1093-1104. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2567061/pdf/nihms-69305.pdf (2023.02.21.).

Gál Z. (2015): A tudatelmélet életkori változásainak és szerepének áttekintése óvodáskortól fiatal felnőttkorig. *Iskolakultúra, 25*(5-6), 59-73. http://real.mtak.hu/34804/1/05.pdf (2023.02.19.).

Mérei F., V. Binét Á. (1998): *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.

Nász B. (2019): A mese interdiszciplináris megközelítése: a mesélés, mint diádikus interakció. *Az Eszterházy Károly Egyetem Tudományos Közleményei*, *22*, 47-55.

Polcz A. (2009). A gyógyító mese. In Szávai I. (szerk.): *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról.* Pont Kiadó, Budapest, 81-85.

Ranschburg J. (2012): *Óvodások*. Saxum Kiadó, Budapest.

Mellékletek

1. sz. melléklet:

A becsületes tolvaj Marci

Volt egyszer, hol nem volt, volt egyszer egy szegény asszony. Volt neki egy Marci nevű fia. Ez a Marci igen becsületes, egyenes fiú volt. De ráadásul olyan ügyes, okos, világravaló is volt, hogy elterjedt róla a hír az egész országban, hogy ő mindent, de mindent meg tud csinálni. Még a királyhoz is eljutott a híre. Ez a király pedig, igen irigy természetű volt: bántotta, hogy Marci híre elhomályosítja az övét. Magához hívatta a fiút, s azt mondta neki, azzal a gondolattal, hogy majd kifog rajta:

- Hallom, milyen híres vagy, te híres Marci! Hát ha te olyan mindentudó vagy, bizonyítsd is be, mert különben elemésztlek! Ha mindent tudsz, tudsz lopni is, mi?
- Felséges királyom - felelte a becsületes Marci -, lopni még soha életemben nem loptam. De azt nem is akarok.

Feleli neki erre diadalmasan a király:

- No, ha soha nem loptál, most vagy tudsz azt is, vagy véged! Szánt nekem a mezőn tizenkét béresem. Vagy ellopod tőlük a mezőről a tizenkét ekét a tizenkét pár ökörrel, vagy majd én tudok valamit: azt, hogy karóba húzatom a fejed. De ha megállod a próbát, tied minden kincsem, mert azt én is úgy loptam.

Megbúsulta magát Marci, de már nem volt mit tenni. Hazament, s elmondta az anyjának, hogyan járt a királlyal.

- Most csavard föl az eszedet, kedves fiam - mondta az anyja.

Gondolkozott erősen Marci. Aztán elmosolyodott. Megkérte az édesanyját, hogy szerezzen neki tizenkét tiszta fekete csirkét s egy fekete kotlót.

- Mire az neked, édes fiam? - kérdezte az anyja.

De csak megszerezte neki. Marci kiment a csirkékkel az erdőbe. Annak a szélén szántott a király tizenkét ekése. Ott Marci eleresztette a tyúkot a csirkékkel, s elkiáltotta magát:

- Né, a vadtyúk a csirkéivel! Fogjátok meg, szerencsét hoz!

A béresek azon nyomban otthagyták az ekét. Neki mind a csirkék után! A csirkék ijedtükben beszaladtak az erdőbe, a béresek a nyomukban. Addig Marci szépen fogta az ökröket, s elhajtotta az ekékkel együtt. Hazaterelte Marci az ökröket az ekékkel, mert abban is meg voltak egyezve a királlyal, hogy amit

elszerez tőle, az nyomban az övé. Csak az anyját küldte fel a királyhoz, hogy ne várja az ökreit haza. Másnap hívatja megint a király Marcit. Nagyon mérgesen fogadta.

- Hallom, sikerült ellopnod az ökröket meg az ekéket.
- Sikerült - felelt Marci szerényen.
- Most az egyszer szerencséd volt. De most az éjjel-nappal őrzött csűrömből a gabonát kell ellopnod. Ha nem lopod el holnap reggelig, tudd meg, karóba kerül a fejed. De ha megállod a próbát, tied az országom, mert azt én is úgy loptam.
- Megpróbálom, felséges királyom.

Elkezd megint gondolkozni Marci, hogy tudná ő attól a sok őrtől ellopni a búzát a csűrből? A király aznap még külön is behívta az őröket, megkínálta őket pálinkával, s jól a lelkükre kötötte, hogy nagyon vigyázzanak arra az átkozott Marcira, nehogy kifogjon rajtuk. Ha odamegy, csak essenek neki, s üssék, ahol érik. Meghallotta ezt a parancsot Marci is, s rögtön kisütött valamit. Csinált egy szalmaembert, rátette a kalapját, s szépen-óvatosan éppen a csűr elé állította. Aztán tüsszentett egy nagyot. Sietnek, jönnek ki az őrök, látják a felöltöztetett szalmaembert. Látják Marci kalapját! Hajrá, neki! A sok pálinkától már szédültek is egy kicsit; a buzgalom még jobban föltüzelte őket. Megesküdtek volna, hogy Marci jött lopni a búzát! Csihipuhi, csak a fejét, a kalapját, hogy meg ne sántuljon! Úgy ellátták a baját, hogy pora-nyoma se maradt. És mentek azon pityókosan, tódultak mind jelenteni a királynak, hogy nem lopja már el Marci a búzát a csűrből! Agyonverték! A király nagyon boldog volt, leültette, s etette-itatta őket. Azalatt pedig Marci szépen mind ellopta a búzát. S küldte az anyját a királyhoz az üzenettel: megállta a próbát. A király kékült-zöldült mérgében. Futott a csűrbe, de bizony Marci nem hagyott egy szem búzát sem. Megint hívatta Marcit. Most volt csak igazán dühös.

- No, elloptad a búzát, Marci?
- El, felséges királyom.
- Rendben van! De most követelem csak az igazit. Lopd el a száz kocsisom őrizte aranyszőrű lovamat. Ha nem, karóba kerül a fejed. De ha megállod a próbát, tied a koronám, mert én is úgy loptam.

Töpreng, gondolkozik Marci. De csak kifőzött megint valamit. Egy üveg pálinkát vett magához, felöltözött rongyos embernek. Este odament az istállóhoz, s bezörgetett az istálló ajtaján. A kocsisok nem akarták beengedni, mert a király lelkükre kötötte a vigyázást. De mikor látták, hogy csak egy rongyos ember zörget, méghozzá pálinkás butykossal, beengedték magukhoz. Leültették a jászol mellé,

s Marci addig ügyeskedett, mígnem rávette őket, hogy igyanak a pálinkájából. Ittak, ihattak, be is rúghattak, még el is aludhattak bátran, mert úgy is bizonyosak voltak, hogy megőrzik a paripát. Mert egy közülük a ló kötelét, egy másik meg a ló farkát fogta, egy harmadik meg rajta ült. De annak, aki a ló farkát fogta, annak a kezébe Marci egy fő kendert adott. Azt pedig, aki a lóra volt ültetve, azt fogta szépen Marci, s ráültette a lovak jászlára. S amelyik a ló kötelét fogta, annak a kezében hagyta a kötelet, de a lovat eloldta róla, s szépen kivezette az istállóból, s hazavitte. Másnap megy a király nagy biztonságosan az istállóba. Rettenetesen mérges lett. Rákiáltott az emberekre:

- Hát úgy vigyáztok a lovamra, hogy Marci elvihette?

Azok még mindig italosak voltak. Azt mondja az egyik:

- Sze fogom a farkát!

A másik:

- Sze rajta ülök!

A harmadik:

- Sze fogom a kötelit!

A király jól összeszidta őket. Elhatározta, hogy most már ő fog vigyázni valamennyi holmijára, de Marcit elpusztítja, ha addig él is. Töprengeni kezdett, hogyan is fogjon ki rajta. Hopp, megvan! Hívatta rögtön Marcit, s megparancsolta neki, hogy ha másnap délben nem lopja el előle az ebédjét, karóba kerül a feje.

- De ha megállod a próbát, tied a királyi kardom, mert azt én is úgy loptam.

Erre Marci is gondolkozni kezdett. Másnap délben a király az asztalnál ült, s várta az ebédjét. A szakácsné már ki is tálalta s tálcára tette, s készült bevinni. De hirtelen beszaladt, mert a konyhaablakon egy kéz nyúlt be. Marci ugyanis előző este, mikor senki se látta, egy kezet csinált fából, befestette, s a végire egy kötelet akasztott. A kötelet a kút kerekére kötötte. A konyha ablaka alatt meg egy lyukat vágott, s azon betolta a kezet, éppen az asztalig. Ezt látta meg a szakácsné. Ezért szaladt be a királyhoz, hogy itt van Marci, bedugta a kezét! Kifut a konyhába a király s a királyné, és elkezdik húzni a kezet. Húzzák, húzzák, míg a kötél el nem szakad, s mindnyájan hanyatt nem esnek. Mire föltápászkodtak és körülnéztek, Marci ellopta az ebédet. Aztán anyjával együtt meg is ette. A király azt sem tudta, mit csináljon mérgében. Most már igazán végez vele! Másnap megint hívatta Marcit, s megparancsolta neki, hogy reggelre lopja el a felesége aranygyűrűjét az ujjáról.

- Ha megállod a próbát, tied a lányom. Azt ugyan nem loptam, csak nálam különb emberhez akartam feleségül adni. Ezért is volt eddig mind a próba.

Marci estefelé odalopózkodott a király szobájához. Most aztán összeszedte igazán az eszét. Egyszerre csak hallja, hogy a király azt mondja a királynénak:

- Én most alvás előtt még kimegyek egy kicsit. Ha visszajövök, szívem, akkor majd add ide gyorsan a gyűrűt, mert énnálam jobb helyen lesz.

Kimegy a király, alaposan körülnéz, hogy nincs-e a közelben Marci. Addig egy ajtónyílással Marci benn termett a szobában. Elváltoztatott hangon azt mondja a királynénak:

- Szívem, add ide gyorsan azt a gyűrűt, mert az az átkozott Marci minden percben itt lehet.

A királyné átadta a gyűrűt a sötétben. Marci meghúzódott az ajtóban, s mikor a király kinyitotta az ajtót, s bejött, Marci szépen kisurrant. Fekszik vissza az ágyba a király, s mondja a királynénak:

- Szívem, add ide a gyűrűt!
- Hogy adjam - mondja ingerülten a királyné-, mikor már odaadtam! Az előbb kérted el, én magam húztam az ujjadra!

A király olyan mérges lett, hogy majd széthasadt mérgében. De most már nem szólt. Akkor sem, amikor nem Marci édesanyja, hanem maga Marci ment fel a palotába a királykisasszonyért, a kardért, a koronáért, az országért. Megülték a lakodalmat, volt minden, mi kellett, mire csak tellett, vendégeknek tál lé - cigánynak is kávé.

2. sz. melléklet:

Mesével kapcsolatos kérdések:

1. Mit gondoltak az erdő szélén szántó emberek, milyen csirkéket engedett el Marci?
2. Mit gondoltak az őrök, ki áll a csűr mellett?
3. Valójában ki állt a csűr mellett?
4. Az aranyszőrű lovat őrző kocsisok mit gondoltak, ki kopogtatott az istálló ajtaján?
5. Ki tett úgy, mintha rongyos ember lenne?
6. Mit gondolt a szakácsné, kinek a keze nyúlt be az ablak alatt?
7. Kinek a keze nyúlt be valójában?
8. Mit gondolt a királyné, kinek az ujjára húzta fel a gyűrűt?
9. Ki feküdt a királyné mellett igazából, mielőtt a király visszatért a szobába?

Vágyelhalasztás felnőtt modell jelenlétében óvodásoknál

DÓSA ZOLTÁN

zoltan.dosa@ubbcluj.ro

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezető, elméleti megközelítés

Az emberi viselkedés lényeges sajátossága, hogy más emberek közelében és közvetítésével, vagyis társas közegben alakul, csiszolódik, tökéletesedik. A szocializáció a társas rend elsajátításának elhúzódó folyamata, tanulás, ami az ember életében igencsak hosszas, hiszen a kora gyermekkortól egészen felnőttkorig elnyúlik, igazából soha le nem záruló folyamat. Az emberi agy ugyan rendkívül fogékony a külvilág ingereire, de az ingerek tömkelegének zűrzavarából legnagyobb érzékenységet azokra mutat, amelyek más emberek agyának termékei, jelzések, melyeknek információs értéke humán mércével rendkívüli.

Az a képességünk, hogy az ilyen jellegű információk prioritást élvezzenek a feldolgozás folyamán, velünk született tudás, ún. innát tudás, egyfajta előzetes felkészültséget jelöl, ami az alkalmazkodásban nagy jelentőséggel bír. Az erre épülő tanulás nem egy egyszeri információs tapasztalat, amit egy sajátos helyzethez illesztünk, hanem hosszas hatást biztosító folyamat, ami a környezettel történő interakcióban válik láthatóvá, amikor a személy szükségletei és a külvilági lehetőségek találkoznak. A külvilági lehetőségeket az egyes kultúrák testesítik meg (Stern, 2017). Az ismeretek átadása és befogadása, a kultúra feltárása az új nemzedékeknek nagyon változatos módon történik, érdekes módon, olyan elmék közötti kapcsolat révén, melynek fizikai szubsztrátuma, az agy genetikai értelemben

nem változott jelentősen az elmúlt 50.000 évben (Stern, 2017). Vagyis, ha egy kőkori körülmények közül származó újszülöttet a posztmodern társadalom nevelne fel, akkor elvileg semmi hátránya nem származna az agykérge minősége miatt, vagyis ugyanolyan jó eséllyel lehetne taxisofőr, óvodapedagógus vagy pilóta, mint a modern kor gyermekei. Elméje működésére ugyanúgy jellemző lenne az öntudat, a szimbólumhasználat és a következtetés képessége, ugyanolyan hatékonyan dolgozna fel és hasznosítana információkat.

Az innát tudás ugyan csupán informális jellegű a világgal kapcsolatban, de segít abban, hogy naiv fizikai, pszichológiai vagy biológiai vonatkozású magyarázatokkal szolgáljunk a világ működését illetően (Spelke és Kinzler, 2007). A pszichológiai magyarázatok sorában a fejlődéslélektannal foglalkozók a korai életszakaszokban felbukkanó szenzitív periódusokról beszélnek, és példaként olyan képesség csírákat említenek, mint a perceptuális mintafelismerésben az emberi arcok preferenciája, vagy nyelvhasználat kezdetein tapasztalható érzékenység az emberi beszédre. A világ megismerésére irányuló felkészültség eme korai jelei természetesen szélesebbek, hiszen a magtudásnak (core knowledge) is nevezett összetevők olyasmikre is kiterjednek, mint a tárgyi reprezentációk, a cselekvés, a szám, és a téri reprezentációk rendszerei, de az is eléggé valószínűnek látszik, hogy egy ötödik rendszerben a társas világ reprezentációi jelennek meg (Kinzler, Dupoux és Spelke, 2007). A tárgyi reprezentációban a csecsemők értik, hogy hol vannak az egyes tárgyak határvonalai, képesek a teljes formát figyelembe venni, amikor a tárgy részlegesen vagy teljesen kiesik a látómezőből, és bejósolni azt, hogy mikor fog egy tárgy elmozdulni vagy megállni, ha mozgásban van. A második rendszerben a cselekvések leképezései találhatóak, ami azt jelenti, hogy a csecsemők képesek a cselekvéseket célvezéreltként értelmezni, és a szereplőket szándékkal, vágyakkal ruházzák fel. A számok reprezentációi lehetővé teszik azt, hogy megértsék a dolgok mennyiséget. A hathónapos csecsemők képesek kis számkörben különbséget tenni az egy, kettő és három tárgy között, de azt is értik, hogy a tárgyak hozzáadása vagy elvétele esetén a tárgyak számossága

változik a kiinduló állapothoz képest. Az analóg arány- és nagyságbecslésekben is igen jók, még nagyobb számkörökben is, magabiztosan megállapítják például, hogy nyolc golyónál több a tizenhat golyó. A negyedik rendszer a téri reprezentációké, ami a térben megvalósuló navigációs képességre vonatkozik. Magába foglalja a távolság, a szögek és irányok megértését, ez egy egyszerű geometria, ami lehetőséget teremt a tájékozódásra. Nem mehetünk el szó nélkül a társas reprezentációk mellett sem, hiszen a kisgyermekek is különbséget tesznek a „mi" és „mások" között, illetve egyfajta pozitív elfogultságot mutatnak a hozzátartozók és idegenek kezelésében az előbbiek javára, továbbá nehézségek nélkül képesek emberek társaságát kisebb csoportokba besorolni a tagok fizikai hasonlósága alapján (Spelke és Kinzler, 2007). Ez az a magtudás, ami alapján a lehetséges szociális partnereinket válogatjuk, segít bennünket a kulturális tanulásban, aminek a lényege, hogy olyan társas képességekre és viselkedésmintákra teszünk szert, amelyek a csoportos létben elengedhetetlenül fontosak (Tomasello, 1999). Ide tartozik az együttműködés, a versengés, a kölcsönösség, és a csoportkohézió, az erkölcs, csupa olyan szociális jelenség, ami az ember teljes életét átszővi és meghatározza.

A szocializáció nem csupán az egyén beilleszkedéséről és normakövető viselkedéséről szól, hanem az identitásának kialakulásáról, a személyes és társadalmi készségek fejlesztéséről, valamint a társadalmi struktúrák és normák által meghatározott szerepek elsajátításáról is. A szocializáció hozzájárul ahhoz, hogy az egyén képes legyen hatékonyan részt venni és alkalmazkodni a körülvevő társadalmi és kulturális környezethez. Nyilván, ennek előnyei vitathatatlanok, hiszen a személy a rendelkezésére álló kultúra révén felépíthet egy stabil identitást, ami céltudatos és célvezérelt polgárrá formálja, de a normakövetés nem csak gyarapodással, hanem lemondással is jár. Az aspirációknak is a kultúra húzza meg a határait.

Születésekor az ember a vágyai és a kielégülésre irányuló törekvése révén joggal nevezhető ösztönlénynek, hiszen a vágyak elhalasztása csecsemőkorban nem működik, de a társas lét tapasztalatai között az is

markánsan jelen lesz, hogy a vágyak kielégítése olykor késik, sőt előfordul az is, hogy teljesen meghiúsul. Az a tény, hogy másokra szorulunk, amikor vágyakat szeretnénk beteljesült állapottá változtatni, azt is tartalmazza, hogy másoknak nem lesz minden körülmények között prioritás az, hogy elvárásainkat teljesítsék. Ezért lesz szükségünk a szocializáció során olyan képességekre szert tenni, mint a célok megfogalmazása, az önszabályozás és az erőfeszítés, kitartás, vagy akár a lemondás. Mint látható, ezek egyszerre tartalmaznak kognitív tervezést, és energetikai, motivációs, vagy érzelmi komponenst is. Természetszerűen, a társas tapasztalatok gyarapodása arra fele mutat, hogy a cseperedő emberi lény egyre többször megelégszik a vágyelhalasztással és a késleltetett kielégüléssel, bár az összefüggés nem ilyen egyértelmű, hiszen olykor éppen a kulturális szokásrend az, ami sürgeti a vágykielégítést, akár felnőttkorban is (lásd a vásárlási lázak jelenségét például). Alapvetően azonban a vágyelhalasztás képessége segíthet az egyéneknek abban, hogy kövessék a társadalmilag elfogadott normákat, terveiket és céljaikat, még akkor is, ha ezek eléréséhez idő és erőfeszítés szükséges. Egy olyan szociokulturális környezet, amelyik értékeket helyez a hosszú távú tervezésre, kitartásra és önfegyelemre, hozzájárulhat a vágyelhalasztás képességének kialakulásához. Ezáltal az egyén könnyebben tud alkalmazkodni a társadalmi elvárásokhoz és normákhoz, és sikeresebben integrálódhat a társadalmi közegébe. Mitöbb, követéses vizsgálatok igazolják, hogy a vágyelhalasztásra képes kisgyermekek kognitív és szociális képességeikben is kompetensebb serdülőkké és fiatal felnőttekké váltak, jobb iskolai teljesítményt tudtak felmutatni, hatékonyabb stresszkezelő megküzdési stratégiákat alkalmaztak, és tökéletesebb önszabályozással, kognitív kontrollal bírtak, mint a vágyelhalasztásban kudarcot vallott társaik (Mischel és Gilligan, 1964; Mischel, Shoda és Rodriguez, 1989; Casey és mtsai, 2011).

A társas együttélés az egyéni törekvések és megvalósítások mikéntjét erőteljesen befolyásolja, de még inkább rányomja bélyegét a közös akciókra és azokra a döntésekre, amelyek nem csak az egyén, hanem mások nyereségét és boldogulását is szolgálják. A szociális viselkedésben

egyidőben felfedezhetőek versengő és kooperatív elemek és stratégiák, és ennek igen jó példái az alkura épülő interaktív játékok, amelyekben a személy nem csupán az önérdekét tartja szem előtt, hanem mások érdekeit is mérlegelnie kell, ahhoz, hogy hasznot húzzon belőle. Az emberi viselkedés nem mindig követi az egyszerű haszonmaximalizálás elvét, annál az egyszerű oknál fogva, hogy más szereplők is léteznek, akik szintén előnyre váltanák a társas játszmát. Az ultimátumjáték pontosan egy ilyen helyzetet modellez (Harsanyi, 1961). Ebben az interaktív játékban két résztvevő vesz részt: egy elosztót (proposer) és egy elfogadót (responder). A játék menete általában abból áll, hogy az elosztó kap egy összeget, amit meg kell osztania az elfogadóval. Ez az összeg lehet tetszőleges, és az elosztó szabadon dönthet arról, hogy mennyit ajánl a társának. Az elfogadó döntést hoz arról, hogy elfogadja-e vagy elutasítja-e az elosztó ajánlatát. Ha az elfogadó elfogadja az ajánlatot, mindkét fél megkapja a kiosztott összeget. Ha az elfogadó elutasítja az ajánlatot, egyikük sem kap semmit. Ha megfontoljuk, akkor az elfogadó számára az optimális válasz az, hogy elfogadjon bármilyen ajánlatot, hiszen bármi is az összeg, az mindig több, mint a nullás kifizetés. Ugyanakkor a gyakorlatban sokan elutasítják az alacsony ajánlatokat, mert érzelmileg vagy morálisan igazságtalannak érzik ezeket, tehát úgy tűnik, hogy a résztvevőket méltányossági megfontolások is vezérlik (Forsythe, Horowitz, Savin és Martin, 1994; Ambrus-Lakatos és Meszerics, 2003). Néhány tanulság mindenképpen figyelemre méltó. Az ultimátumjáték azt mutatja, hogy az emberek döntéseiket nem csak a racionalitás vagy az egyszerű haszonmaximalizálás vezérli. Az érzelmek, a méltányosság érzése és a társadalmi normák is fontos szerepet játszanak a döntéshozatalban. Az elfogadók gyakran hajlandóak elutasítani alacsony ajánlatokat, mert úgy érzik, hogy azok igazságtalanok vagy tisztességtelenek. Továbbá, az ajánlattevők gyakran hajlamosak magasabb összegeket ajánlani az elfogadóknak annak érdekében, hogy elkerüljék az elutasítást. Ez mutatja, hogy az együttműködés és a kölcsönös előnyök elérése a döntéshozatalban prioritást élvez, még akkor is, ha az racionális

szempontból nem mindig indokolt. Az is érdekes, hogy különböző kultúrákban eltérő eredményeket figyeltek meg az ultimátumjáték során. Egyes kultúrákban az emberek hajlamosabbak elfogadni alacsony ajánlatokat, míg mások inkább ragaszkodnak a magasabb ajánlatokhoz. Hofstede kulturális dimenziói közül például az egyéni és kollektív orientáció is jelentősen befolyásolja az ultimátumjáték eredményeit. Az egyéni orientációval rendelkező kultúrákban az egyéni preferenciák és érdekek hangsúlyosabbak lehetnek az egyes döntéshozatalok során. Ez azt mutatja, hogy a társadalmi normák és a kultúra jelentős szerepet játszhatnak az egyéni döntéseinkben (Hofstede, G. és Hofstede G.J., 2008).

Nos, a vágyelhalasztás, illetve az alku alapú elosztások megfigyelése kapcsán felvetődik a kérdés, hogy azok a személyek, akiknél az önszabályozás jól működik, nem csupán azonnali haszonszerzés vagy haszonélvezet vezérli őket, mennyire önzetlenek, vagyis mennyire figyelnek arra, hogy az adott szituációban szerepet vállalók szintén elégedettek legyenek a kimenettel. A vágyelhalasztás esetében az egyén hajlandó elhalasztani az azonnali örömöket a hosszú távú előnyök érdekében, míg az önzetlenség azt jelenti, hogy az egyén hajlandó mások érdekében cselekedni, akár az egyéni haszon rovására is. Az önzetlenség gyakran szoros kapcsolatban áll az empátiával, azaz az együttérzéssel és az érzékenységgel mások szükségletei iránt. Feltételezhető, hogy az, hogy valaki képes legyen vágyelhalasztásra és másokért tenni, sokszor abból fakad, hogy képes azonosulni mások helyzetével és szükségleteivel.

A vágyak elhalasztásának képessége, a méltányos önérdek érvényesítés és mások érdekeinek figyelembevétele elképzelhetően közös tőről fakadó szociális viselkedésfajták, amelyek a kiteljesedett és érett személyiség jegyeivé válnak. Izgalmasabbá tehető viszont a kérdés, ha a szocializáció kezdeteinél keressük a választ, azaz gyermekeknél vizsgáljuk meg, hogy a két viselkedés együtt jelenik-e meg a társas élet hajnalán. Erről számol be a soron következő kutatás.

A vizsgálat menete

a. Célok és felvetések

A vizsgálatok 2020-2023 között zajlottak udvarhelyszéki (Románia) óvodákban és napköziotthonokban. Célként tűztük ki, hogy a korai szocializációban formálódó képességek között keressünk összefüggéseket, tételesen a vágyelhalasztás, egyszerű numerikusnak tekinthető kognitív képességek, és társas döntési helyzetekben tanúsított viselkedés között. A vágyelhalasztás kísérleti vizsgálata során arra is kíváncsiak voltunk, hogy a kísérleti személyek miként viselkednek olyan felnőtt modell jelenlétében, akinek a gyermekkel szembeni explicit elvárásai inkongruensek a saját viselkedésével, illetve miként működik a vágyelhalasztás felnőtt modell hiányában. Az első hipotézis szerint a felnőtt modell viselkedése mérvadó és irányadó, azaz a vágykielégítés gyakoribb lesz a gyermekeknél a jelenlétében, ha őmaga nem képes várakozni.

A várakozási idő megélése nem csupán emocionális terhelést jelent, hanem elképzelés szerint összefüggést mutat numerikus képességekkel, tehát azok a gyerekek, akik a számosság, mennyiség fogalmaival jobban operálnak, kevésbe érzik kihívásnak a vágykielégülés elnapolását, vagy, másképpen fogalmazva, az a hipotézis, hogy a várakozási időélmény kevésbé kiszámítható azoknál, akik a számolás, illetve számkonzerváció feladatban gyengén teljesítenek.

Elképzelés szerint az önszabályozás a vágyelhalasztás és alku típusú feladatoknál is lényeges elem, tehát feltételezhető, hogy azok a gyermekek, akiknél hangsúlyos az önérdek érvényesítés, jellemzően gyorsabb vágykielégítésre vágynak. Cél tehát felfedni azt, hogy méltányosan osztoznak-e, altruista módon viselkednek-e azok, akik nem tudnak uralkodni vágyaikon. Ez esetben azt feltételezzük, hogy ez nem így van, vagyis az önszabályozás része az is, hogy társas elvárásokat követnek a gyermekek, és a méltányosság elve szerint cselekszenek.

b. A vizsgált személyek

A kutatásban 300 udvarhelyszéki (Románia), egészséges vizsgálati személy vett rész, 4-6 év közötti óvodások. Átlagéletkoruk 5.4 év. A mintában a nemek aránya kiegyenlített volt.

c. A vizsgálatban használt eszközök

Minden próba (vágyelhalasztás, számkonzerváció, ultimátum játék) lebonyolításához Smarties csokoládébevonatú, apró, színes cukorkákat használtunk. Az első feladatnál időmérésre volt szükség, ehhez a Hourglass mobiltelefonos applikáció állt rendelkezésünkre, melyen egy működő homokóra képe jeleníthető meg. A próbák eredményeit a vizsgálatvezető előregyártott jegyzőkönyv-minta alapján a helyszínen rögzítette.

d. A vizsgálat lefolyása

A vizsgálatok egy ülés keretén belül, elkülönített helyiségben, egyénileg zajlottak, egy kísérletvezető és egy kísérleti személy jelenlétében, óvodai környezetben, az óvodapedagógusok és intézetvezetők tudomásával és beleegyezésével.

d.1. Vágykésleltetés próba

4-6 éves gyerekekkel végeztük. A kísérletvezető a vizsgált személlyel szemben foglalt helyet. Ebben a helyzetben a kísérletvezető egy cukorkát a gyermek, egyet pedig önmaga elé helyezett, majd azt mondta: „Ez a tied, és ez az enyém (rámutat a cukorkákra). Megeheted, ha akarod, de ha vársz egy kicsit (ennél a mozzanatnál a Hourglass applikációról egyperces homokóra indul, amelyet a gyermek végig lát), és nem eszed meg, akkor kapsz még egyet" Ezek után a kísérletvezető késlekedés nélkül megeszi a sajátját. Lejegyzendő volt, hogy sikerült-e kivárnia az egy teljes percet a gyermeknek, vagy nem, illetve, ha nem, akkor milyen hosszú várakozás (mp) után eszi meg a saját cukorkáját.

A kontrollcsoport esetében az instrukció ugyanaz maradt, viszont a kísérletvezető nem nyúlt a saját cukorkája után, és nem ette azt meg, hanem egy percet várakozott, magyarán semleges maradt.

d.2. Számkonzerváció próba

A vizsgálati személy elé helyeztünk tíz szem színes cukorkát rendezetlen módon.

d.2.1. Megszámoltattuk vele az összes cukorkát. Lejegyeztük, hogy helyesen számolt-e.

d.2.2. Öt-öt darab színes cukorkát helyeztünk el két ugyanolyan hosszúságú sorba a kísérleti személy elé, és megkérdeztük, hogy melyik sorban van több.

d.2.3. A gyermek szeme láttára az alsó sort széthúztuk, úgy, hogy látványosan hosszabb legyen (kb, kétszer olyan hosszú), mint a felső sor, de a cukorkák számán nem változtatunk (5-5), majd megkérdeztük, hogy most melyik sorban van több? Lejegyeztük a gyermek pontos válaszát, és értékeltük, hogy helyesen vagy helytelenül döntött.

d.3. Ultimátum próba

A vizsgálati személy elé helyeztünk tíz szem színes cukorkát rendezetlen módon, majd egy véletlenszerűen kiválasztott, ellenkező nemű csoporttársát is odahívtuk. A kísérleti személynek a következőt mondtuk: „Megkérlek, oszd el ezeket a cukorkákat vele. Figyelj jól, mert ha ő elégedetlen lesz azzal, ahogy elosztottad, akkor egyiketek sem kap semmit." Csak az első elosztást tekintettük mérvadónak, amit a kísérletvezető semmilyen módon nem véleményezett, és lejegyeztük, hogy milyen arányban osztotta el (pl. 6-4, 5-5, 8-2, ahol az első szám a megtartott, a második szám az átnyújtott cukorkák számát jelzi), és rákérdeztünk a másik gyereknél, hogy elégedett- e azzal, ami neki jutott. Ha igen, akkor mindketten megtarthatták, ha nem, akkor begyűjtöttük a cukorkákat. Az elosztás eredményét a fentebb leírt módon lejegyeztük.

e. Eredmények

A Vágykésleltetés próba (d.1.) eredményeit az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat: *A Vágykésleltetés próba eredményei*

MODELL / VÁGYKEZELÉS	Vágyelhalasztás	Vágykielégítés	Σ
Semleges felnőtt modell	79/90%	8/10%	87/100%
Aktív felnőtt modell	172/80%	41/20%	213/100%

A cellákban szereplő számok közül az első a kísérleti személyek számát, a második pedig ennek százalékos részarányát jelöli. A kontrollcsoportban lévő gyermekek esetében, összesen 87 személyből 79 képes volt arra, hogy kivárja a jutalmat, és idő előtt ne fogyassza el a cukorkát, 8 személy viszont képtelen volt erre. Amikor a felnőtt modell az instrukciónak megfelelően maga is kivárja az egyperces késleltetést, akkor a gyermekek meggyőző többsége, 90%, képes ugyanezt tenni, csupán a személyeknek 10%-a vallott kudarcot. Abban az esteben, ha a felnőtt modell az utasítással ellentétben, inkongruens módon viselkedik, és idő előtt elfogyasztja a cukorkát, a 213 gyermekből 172 volt képes arra, hogy a várakozási időben ne cselekedjen, és 41 gyermek nem bírta kivárni ezt az időt, és a cukorka után nyúlt. A sikeres kivárás aránya ez esetben 80%, a kudarcot vallott 20%. Ez a 20% pontosan a duplája a kontrollcsoportban szereplő 10%-os aránynak, válaszgyakoriság alapján jelentős különbség,

$$\chi^2\ (1, N = 300) = 4.57;\ p \leq 0.05.$$

Az a mozzanat, hogy a felnőtt modell miként viselkedik, várakozik-e vagy sem, befolyással van a gyermekek viselkedésére, viszont nincs hatással a várakozási időre. A teljes várakozási idő 60 mp, vagyis ebben az esetben duplázódik a jutalom, a kudarcot valló kísérleti személyek semleges modell jelenlétében átlagosan 23.1 mp-t, míg aktív modell jelenlétében átlagosan 19.8 mp-t várakoztak, ami nem egy lényeges különbség ($t = 0.64$, $p = 0.26$).

A Számkonzerváció próba (d.2.) egy olyan feladat, ami a klasszikusnak számító Piaget-próbák sorában a preoperacionális (műveletek előtti) szakaszban található gyermek numerikus képességeinek mérésére használnak. A művelet megnevezés az információ átalakítására szolgáló mentális szabályt jelöli, ami megfordítható. A sorokban elhelyezett darabok alkothatnak ugyanolyan, vagy eltérő hosszúságú sorokat, de ettől ezek mennyisége nem változik meg. Egy rövidebb sort, ha hosszabbra nyújtunk, attól az elemek száma nem változik, és itt a megfordíthatóság arra utal, hogy a hosszabb sor visszarendezhető röviddé, vagyis az eredeti elrendezésre. Az egyszerű számolási feladatot (d.2.1.), amikor tíz szem, rendezetlen halmazban elhelyezett cukorkát kell megszámolni, a 300 kísérleti személyből 259 teljesített, 41-en nem tudták pontosan megszámolni. Ez utóbbi az összlétszám 13%-a. A következő feladatban (d.2.2.), melyben egyenlő hosszúságú és egyenlő elemszámú (5-5) sorok egyeztetése a feladat, 66 személy hibázott, ez az összlétszám 22%-át teszi ki. A tulajdonképpeni konzerváció feladat (d.2.3.) során, mely ugyanannyi elemszámú, de rövidebb és hosszabb sorokban elrendezett elemek összehasonlítását célozza, a kísérleti személyek 59%-a, azaz 178 személy helytelenül válaszolt.

Az Ultimátum próba (d.3) eredményei a 2. számú táblázatban láthatóak.

2. táblázat: *Az ultimátum próba eredményeinek összefoglaló táblázata*

Az osztozás arányai	10/0	9/1	7/3	6/4	5/5	4/6	3/7	1/9	0/10	Σ / %
Elfogadva	0	5	7	29	193	33	11	3	4	285 (95%)
Elutasítva	1	2	4	3	5	0	0	0	0	15 (5%)
Σ	1	7	11	32	198	33	11	3	4	300 (100%)

A táblázat nem foglalja magába az összes lehetséges elosztási módozatot, csak azokat tüntettük fel, amelyek előfordultak ebben a vizsgálatban, ezért nem szerepelnek a 8/2 vagy 2/8 típusú elosztások. A párban jelölt számok közül az első azt mutatja, hogy a kísérleti személy, mint

elosztó, a tízből hány cukorkát tartott meg magának, a második pedig azt, hogy hányat ajánlott fel a társának. Szembetűnő, hogy mennyire magas a kiegyenlített 5/5 arány, az összes próba majdnem kétharmadában a legméltányosabb elosztást találjuk. Továbbá, az is látható, hogy az elfogadó öt eset kivételével csak akkor utasítja vissza az ajánlatot, ha az arány az elosztó fele billen, de az elutasítások aránya még így sem haladja meg a próbák 5%-át, az elosztónak kedvező elosztásokra nézve pedig így is nem egészen 20% az elutasítás, ami kevésnek tekinthető. Vagyis, ha az elosztó magának kedvez, akkor is csak átlagban minden ötödik elosztásnál utasítja el az elfogadó az ajánlatot. Amúgy természetesnek és racionálisnak tartanánk, hogy az elfogadó bármilyen csekély ajánlatot elfogadjon, hiszen részéről semmilyen erőfeszítést nem igényel a nyereség. Az elfogadók az önzetlenségre minden esetben rendkívül receptívek, hiszen egyetlen elutasítás sincs akkor, ha az elosztó kevesebb cukorkát tart meg magának, mint amennyit felajánl az elfogadónak.

Végezetül a 3. táblázatban egy olyan korrelációs mátrixot láthatunk, amelyben együttváltozást kerestünk a vágyelhalasztás és az egyéb próbák között.

3. táblázat: *A részfeladatok eredményeinek korrelációs táblázata a Vágykezelés feladat mentén*

Vágykezelés/Számolás, összehasonlítás, konzerváció, ultimátum	**Számolás**	**Összehasonlítás**	**Konzerváció**	**Ultimátum**
Vágykezelés semleges felnőtt modell	r = 0.04	r = 0.16	r = 0.02	r = 0.18
Vágykezelés aktív felnőtt modell	r = – 0.08	r = – 0.06	r = 0.09	r = 0.11

Megfigyelhető, hogy az *r*-értékek egyik esetben sem mutatnak együttváltozást, ami az ok-okozati összefüggés lehetőségét is kizárja, ily módon sem a numerikus képességek, sem az alku típusú feladat eredményei nem bizonyulnak mérvadónak, sem abban az esetben, ha a vágykezelés semleges modell, sem akkor, ha aktív modell jelenlétében zajlik.

f. Megbeszélés

A korai szocializációban formálódó képességek között próbáltunk összefüggéseket feltárni, tételesen a vágyelhalasztás, egyszerű numerikusnak tekinthető kognitív képességek, és társas döntési helyzetekben tanúsított viselkedés között. A vágyelhalasztás kísérleti vizsgálata során arra is kíváncsiak voltunk, hogy a kísérleti személyek hogyan viselkednek olyan felnőtt modell jelenlétében, akinek a gyermekkel szembeni explicit elvárásai inkongruensek a saját viselkedésével, vagyis jutalmat ajánl fel, de őmaga nem tartja be a jutalomszerzés szabályait, illetve miként működik a vágyelhalasztás olyan semleges felnőtt modell jelenlétében, aki az egyperces időt türelmesen kivárja, és az ajánlatának megfelelő, kongruens viselkedést mutat.

Az a feltételezésünk, hogy felnőtt modell viselkedése hatással lesz az óvodások türelmére, beigazolódott, hiszen szignifikáns módon megugrik azoknak a száma, akik követik a felnőttet abban, hogy ne várjon, hanem azonnal megszerezze a felkínált cukorkát. Mindez azonban úgy, hogy a vágykezelésben kudarcot vallók aránya az inkongruens viselkedést mutató felnőtt jelenlétében sem haladja meg a 20%-ot, vagyis átlagban minden ötödik gyermek bukik el a próba ezen változatán, míg a türelmesen várakozó felnőtt modell előtt 10% az azonnali vágykielégítésre törekvők aránya, átlagban minden tizedik gyermek hagyja figyelmen kívül a jutalommal kecsegtető ajánlatot. Míg az eredeti próbákban a várakozási idő sokkal hosszabb volt (15 perc), így ezeket összevetni nem célszerű, de figyelemre méltó, hogy a gyermekek nagytöbbsége teljesíti a próbát, ami az önfegyelem, önszabályozás számlájára írható.

A számkonzerváció próba eredményei illeszkednek az elvárásokhoz, viszonylag magas (59%) azoknak az aránya, akik nem tudják teljesíteni a feladatot, és perceptuális élményre hagyatkozva hamis ítéletet hoznak, amikor össze kell hasonlítaniuk hosszabb és rövidebb sorban elhelyezett azonos mennyiségeket. Piaget szerint a preoperacionális szakasz a 2-7 év közötti időszakra tehető, és egyik markáns jellemzője, hogy a

gyermekek számára nem megfordíthatóak a tárgyakon végrehajtott műveletek. Ha tudná a gyermek, hogy a hosszabb sor visszarendezhető rövidebbé, úgy, ahogy az eredeti bemutatásnál látta, akkor képes lenne megoldani a feladatot. Bár ezeket a próbákat sok kritika érte, miszerint Piaget nem arra volt kíváncsi, hogy a gyermek mit tud, hanem inkább arra, hogy mit nem tud, és a kérdések jórészt sugallják a hibás döntést, módszertani korrekciókkal nem éltünk, hiszen pusztán a numerikus képesség jelölésére használtuk, és nem fejlettségi szint behatárolására. A numerikus képességekhez kapcsolódó hipotézis azonban cáfolódik, a vágyelhalasztással járó várakozási idő kezelése nem okoz nagyobb gondot azoknak, akik a számolás, illetve számkonzerváció feladatban gyengén teljesítenek, ilyen jellegű összefüggést nem találtunk.

Az ultimátum próba eredményei egyértelműen megerősítik azt a feltételezést, hogy a méltányosság a vezérlője az óvodások döntéseinek, amikor osztozkodniuk kell, és ennek eredményeképpen döntéseik túlnyomórészt önzetlenek. Az esetek megközelítőleg kétharmadában teljesen egyenlően (5/5) osztoznak a társakkal. Az elosztónak előnyösebb osztások esetén is csak átlagban minden ötödik esetben utasítják el az ajánlatot, míg az elfogadónak kedvezőbb osztások esetén sosem fordul elő, hogy elutasítanák az ajánlatot. Megjegyzendő, hogy az osztozásnál figyelembe vettük azt, hogy a társ, vagyis az elfogadó, lehetőleg ne az elosztó baráti köréből kerüljön ki, ilyen megfontolásból jelöltünk ellenkező nemű szereplőt, de nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt, hogy az alku a felnőtt kísérletvezető csendes jelenlétében zajlott, ami torzító tényező lehet, olyan értelemben, hogy a gyermek ez esetben olyan viselkedést mutat, amilyet a felnőttek ilyen esetekben el szoktak várni tőlük, vagyis az önzetlenség és a szociális konformitás összefolyni látszanak. Nem tudni pontosan, hogy azért nagylelkűek, mert ezt tartják méltányosnak, vagy azért, mert a felnőttek értékelik a méltányosságot.

Nem találtunk viszont összefüggést az azonnali vágykielégítés és az önérdek érvényesítés között, vagyis nem állíthatjuk, hogy a türelmetlenek egyben önzőbbnek is bizonyulnának, ami a harmadik hipotézis

lényegét jelentette volna. Arra készültünk, hogy ez az összefüggés valós, közös komponens köré épülő képességekről van szó, ezt viszont nem sikerült igazolni.

g. Következtetések

Óvodáskorú gyermekek esetében próbáltunk összefüggést találni a vágykezelés, a vágyak késleltetésének képessége, az egyszerű numerikus képességek, mint számolás, mennyiségek összehasonlítása, és az alku alapú játékban, az elosztásban tanúsított viselkedés között. Feltételezés szerint a jól működő önszabályozás, a jutalom érdekében bevállalt türelmes várakozás összefüggésben van azzal, hogy kognitív síkon a gyermekek mennyire értik számosságot, a mennyiségek közötti különbséget. Az a gyermek, aki pontosan felbecsüli, és követni tudja, hogy az egy perc várakozás mennyire terhelő, kitartóbb a várakozásban, mint az, aki számok és mennyiségek összehasonlításában nem boldogul. Ez a feltételezésünk nem bizonyult igaznak.

Továbbá a vágykezelés és az önérdek érvényesítés közötti kapcsolatra sem derült fény, nem jellemző, hogy azok, akik képesek arra, hogy vágyaikat késleltessék, önzetlenebbek lennének, és méltányosabb elosztásra törekednének, mint azok, akik várakozásra nem képesek. Bár azt feltételeztük, hogy ezek a képességek együtt alakulnak a szocializációban, és közös gyökereik, kapcsolódási pontjaik lehetnének, a korreláció elhanyagolható, nem szignifikáns.

Megerősítést nyert viszont, hogy a felnőtt modell viselkedése várakozási helyzetben befolyásolja a gyerekekét, vagyis, ha a felnőtt türelmetlen, és azonnali vágykielégítéssel él, akkor szignifikánsan többen utánozzák őt, mint akkor, ha türelmet és önkontrollt gyakorol. Ez a szociális tanulás elméletet, és az obszervációs tanulás helyzet jelentőségét erősíti (Bandura, 1977). A kívánatosnak tekintett kimenet, vagyis az, hogy a gyermek kivár, és ennek eredményeképpen megduplázza a jutalmát, rendkívül gyakori, ami azt igazolja, hogy már óvodáskorban képesek az önszabályozó viselkedésből származó előnyöket megtapasztalni.

Azokban a helyzetekben, amikor osztozniuk kell társaikkal, hogy előnyre tegyenek szert, szintén a társas tudatosság jeleit tapasztaljuk, hiszen úgy osztoznak, hogy az elutasítások aránya nem haladja meg az 5%-ot, mitöbb, a gyermekek kétharmada a teljesen egyenlő (5/5) elosztás mellett voksol. A méltányosság ily gyakori megnyilvánulása mellett kijelenthető, hogy a proszociális viselkedésformák elsajátítása és gyakorlása az óvodáskorban kiemelt fontossággal bír.

h. Összegzés és javaslatok

A társas reprezentációk valószínűleg egyfajta innát tudás részei, melyek segítik a kicsiket, hogy szociális környezetben boldoguljanak. Az ember utódainak igen hosszas ideig tart, amíg a fajra jellemző társas viselkedést elsajátítják, ezért nem meglepő, hogy a szociális tanulás már a születés pillanatától erőteljesen beindul, mint a bevezetőben elmondtuk, az elsajátítás részeként a kisgyermekek is különbséget tesznek a „mi" és „mások" között, illetve egyfajta pozitív elfogultságot mutatnak a hozzátartozók és idegenek kezelésében az előbbiek javára, továbbá nehézségek nélkül képesek emberek társaságát kisebb csoportokba besorolni a tagok fizikai hasonlósága alapján. Ez a magtudás segíti a kisgyermekeket, hogy a lehetséges szociális partnereiket kiemelten kezeljék, és olyan társas képességekre és viselkedésmintákra tegyenek szert, amelyek a csoportos létben elengedhetetlenül fontosak. Az együttműködés megtanulása, a versengés, a kölcsönösség, az erkölcsös viselkedés ennek a repertoárnak mind részei.

Ebben a tanulmányban próbáltunk rávilágítani arra, hogy ezek a képességek együttesen és összefonódva fejlődnek, kognitív képességekkel és nem kognitív összetevőkkel (mint amilyen az önszabályozás) egyaránt kapcsolatba hozhatóak. Empirikusan bizonyítottuk azt, hogy az óvodások, ha nyílt megfigyelési helyzetben követhetik egy felnőtt viselkedését, ez szignifikánsan befolyásolja őket, vágyelhalasztásban, tervezésben, önmérsékletben. Egyik helyzetben a felnőttek éppenséggel olyan

viselkedést tanúsítanak, amelyek a kilátásba helyezett jutalmazást meghiúsítják, máskor pedig követendő példát mutatva önmérsékletre és a türelmes várakozás fele terelik a vizsgálati személyeket. A kétféle modell viselkedésének következményei kirajzolódnak a gyermekek viselkedésében, úgy is, hogy ajánlott lenne számszerűleg kiegyensúlyozottabb mintákat használni.

Abban a feladatban, ahol osztozniuk kell egy felajánlott, de erőfeszítést nem igénylő jutalom fölött, igen markánsan jelen van az altruizmus, a gyermekek törekednek arra, hogy társaik elégedettek legyenek, és ne utasítsák vissza az ajánlataikat. Ez is előfordul ugyan, de igen ritka gesztus, az esetek elsöprő többségében a nagyon méltányos fele-fele osztozkodás a jellemző. E próba kapcsán felmerül az a kérdés, hogy mekkora lehet egy Smarties cukorkának az incentív értéke, a vonzereje egy mai kisgyermek számára, hiszen nagyon valószínű, hogy nem ugyanaz, mint amit egy pillecukor jelentett egy negyven-ötven évvel ezelőtt élt gyermek javára, aki jóval ritkábban kóstolhatott ilyet. Érdemes lenne ezt más (nem táplálék jellegű) dologgal is kipróbálni, aminek viszont manapság erős az incentív értéke egy óvodás számára, mint például digitális eszközhöz való hozzáférés szórakozás céljából. Nem tudjuk azt sem megmondani, hogy az önzetlenség akkor is ilyen gyakori lett volna, ha a felnőtt személy nem felügyeli az ultimátum próbát, és nem az ő utasítására cselekszenek? Elképzelhető, hogy csak kortárssal, szemtől-szemben helyzetben az önérdek érvényesítés felülkerekedne az önzetlen viselkedésen, ez esetben nyilvánvalóvá válna, hogy a gyermekek tulajdonképpen nem a legjobb belátásuk szerint cselekednek, hanem egy felnőtt implicit elvárásait követik.

Hipotéziseink egyike arra az elvárásra épült, hogy a numerikus képesség összefüggésbe hozható a vágyelhalasztás próba várakozási idejének megélésével, és a jobb képességű gyermekek esetleg könnyebben várakoznak, mert be tudják pontosabban határolni a várakozási időt. Ez esetben ez a feltevés nem igazolódott, de érdemes lenne kidolgozottabb feladatsorhoz nyúlni, mint ami a számkonzervációs feladat, például

olyan jellegűekhez, amelyek ténylegesen az idő prospektív, szubjektív élményét teszik mérhetővé.

A társas együttélés bonyolult rendjének tanulása korán kezdődő, és hosszan elhúzódó folyamat. Az összetett viselkedés mögött az egyéni érdek és a közösségi elvárások igazításának, összecsiszolásának erőteljes igénye áll, versengés és kooperáció egyidőben. A lehetséges változók és interakciók befoghatatlan száma azonban nem szegheti kedvét a kutatónak, a szocializáció folyamatának teljesebb megértése fölöttébb izgalmas társadalomtudományi kérdés manapság is.

Irodalomjegyzék

Ambrus-Lakatos L., Meszerics T. (2003): Az ultimátumjáték elemzéséhez. *Közgazdasági Szemle*, 50(6), 505-518.

Bandura, A. (1977): *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Casey, B.J., Somerville, L.H., Gotlib, I.H., Ayduk, O., Franklin, N.T., Askren, M.K., Jonides, J., Berman, M.G., Wilson, N.L., Teslovich, Th., Glover, G., Zayas, V., Walter Mischel, W., Shodae, Y. (2011): Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 108, 14998-15003.

Forsythe, R., Horowitz, J.L., Savin, N.E., Martin, S. (1994): Fairness in simple bargaining experiments. *Games and Economic Behavior*, 6, 347-369.

Harsanyi, J. C. (1961): On the rationality postulates underlying the theory of cooperative games. *The Journal of Conflict Resolution*. 5(2), 179–196.

Hofstede, G., Hofstede, G.J. (2008): *Kultúrák és szervezetek: Az elme szoftvere: Az interkulturális együttműködés és szerepe a túlélésben*. VHE Kiadó, Pécs

Kinzler, K.D., Dupoux, E., Spelke, E.S. (2007): The native language of social cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104, 12577–12580.

Mischel, W., Gilligan, C. (1964): Delay of gratification, motivation for the prohibited gratification, and responses to temptation. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 69(4), 411–417.

Mischel, W., Shoda, Y., Rodriguez, M. (1989): Delay of Gratification in Children. *Science*, 244, 933-938.

Spelke, E.S., Kinzler, K.D. (2007): Core knowledge. *Developmental Science*, 10, 89-96.

Stern, E. (2017): Individual differences in the learning potential of human beings. *Science of Learning*, 2, 1-7.

Tomasello, M. (1999): *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press, Cambridge.

Ki mennyire lát túl a számokon? Tanítóképzős hallgatók számérzékének vizsgálata

EGRI EDITH

egriedit@yahoo.com
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

Az alapvető számolási készségek elengedhetetlenek a hétköznapi életben való hatékony boldoguláshoz. A számok szinte minden területen jelen vannak, megértésük kulcsfontosságú lehet számos tevékenység és döntés során. Számolási készségeket követel például a pénzügyek kezelése, a bevásárlás, az utazási idő becslése, az útvonaltervezés, az időbeosztás, az ingatlanvásárlás, legkedvezőbb ajánlat kiválasztása, a háztartási költségvetés, a gyógyszeradagok és orvosi eredmények értelmezése stb.

A számolási készségek alakulását, fejlődését azonban megelőzi a mennyiségek hozzávetőleges reprezentációja, a számérzék (angol nyelven: number sense), mint korai számolási készség (Dehaene, 2003). Dehaene jelentős hozzájárulást tett a számérzék területén, azaz a számok és matematikai fogalmak intuitív, mély megértésének és érzékelésének körében. Agyi képalkotó technikák segítségével kimutatták, hogy a számokkal kapcsolatos tevékenységekhez specifikus agyi területek és hálózatok kapcsolódnak, a számokkal való intuitív érzékelés gyökerei mélyen be vannak ágyazva az emberi agyba, részét képezik az ember öröklött képességeinek.

1. A számérzék fogalmának tisztázása. Számérzéki konstrukciók

Bár a számérzéket könnyű felismerni (Griffin, 2004), a fogalom maga sokrétű és összetett, olykor különböző értelmezéssel párosul, a szakirodalomban nem csak Dehaene értelmében szokott jelen lenni. Használatának inkonzisztenciája arra késztetett bizonyos kutatókat, hogy a kognitív tudományok és a matematika oktatási szakirodalmának kutatásaira támaszkodva megkíséreljék a fogalom tisztázását (McIntosh, Reys és Reys, 1992; Berch, 2005; Whitacre, Henning és Atabas, 2020). A gyógypedagógiai tanulmányokban a számérzéket többnyire a numerikus képességek zavaraival (diszkalkuliával) összefüggésben említik, míg a matematika-didaktikai kutatásokban a matematikai képességek előrejelzésével és a fejszámolással kapcsolatosan hozzák szóba. Westaway, Webb, Weitz és Botha (2023) tizenegy dél-afrikai felsőoktatási intézményt megvizsgálva szintén azt tapasztalta, hogy az egyetemi körökben sincs közös nyelvezete a számérzéknek.

Whitacre és mtsai (2020) közel kétszáz szakirodalmat tanulmányozott át, és a következő három számérzéki konstrukciót különítette el egymástól, amelyek mindegyike más-más irányt és érdeklődést tükröz: veleszületett (innate/approximate), korai (early) és érett (mature) számérzék. Az imént említett szerzők munkájára alapozva a továbbiakban a három számérzéki konstrukciót fogjuk áttekinteni.

1.1. A veleszületett számérzék

A veleszületett számérzék (gyakran csak számérzék, vagy közelítő számérzék), a számolás magrendszere (Jármi, 2013), ún. magtudás (Györkő, 2015), az agy működését elemző kognitív tudósok, mint például Dehaene munkáján alapul. E pszichológiai-kognitív fogalom az ember (és bizonyos állatok) azon képességére utal, mely segítségével becsléseket és érzékletes benyomásokat alkotunk a számok és mennyiségek nagyságáról anélkül, hogy pontos számolást végeznénk. A veleszületett számérzék magában

foglalja a számok észlelését és nagyságrendi megkülönböztetését, hozzásegít ahhoz, hogy felismerjük a számosság változásait, továbbá rugalmasan kezeljük a numerikus helyzeteket (Dehaene, 2003).

Idegtudományi megközelítés szerint a számérzék egy speciális modul működésén alapszik, mely modulban egy primitív számfeldolgozó egység gondoskodik arról, hogy a későbbi tanulás során el tudjuk sajátítani a matematikai ismereteket. Alapvető működése szerint a mennyiségek számontartásáért, a mentálisan reprezentált mennyiségek szabályok szerinti átalakításáért és a matematikai műveletekért felel. A számérzék (Miként alkotja meg az elme a matematikát?) című, a hármas kódolás modelljét bemutató könyvében Dehaene (2003) a veleszületett számérzéket elkülöníti a többi kognitív képességtől. A számérzék Geary szerint (1995, idézi Jármi, Soltész és Szűcs, 2012) az alábbi jellemzőket foglalja magában:

- legfeljebb 4 dologból álló számosságok számolás nélküli felfogása (szubitizáció),
- a nagyságrendi viszonyok megértése,
- összeadás és kivonás 1-3 számkörben.

Ezeket a preverbális képességeket biológiailag elsődleges numerikus képességeknek nevezzük.

A veleszületett számérzék-kutatás tipikus módszerei az agyi aktivitást, a nagyságrendi megkülönböztetéssel kapcsolatos preferenciákat vizsgálja, ugyanakkor nem csak az emberek, hanem bizonyos állatok neurológiai képességeit is méri. Sokszor a diszkalkuliás gyerekek azonosításárára használják, így nagyon gazdag a diagnosztizáló tesztek tárháza (Jármi, 2013).

1.2. A korai számérzék

A korai számérzék (kulcskutatói Andrews, valamint Sayers) nem velünk született, a társadalomba való bekapcsolódás során fejlődik ki, és verbális számérzéknek tekintik (Baroody, Eiland, Purpura és Reid, 2012; Jordan, Kaplan, Olah és Locuniak, 2006; Malofeeva, Day, Saco, Young és

Ciancio, 2004). Tanult, közvetlenül megfigyelhető számkészségeket, képességeket foglal magába (ezek az ún. másodlagos numerikus képességek), amelyek jellemzően az iskola első éveiben vagy azon kívül szerzett tapasztalatok révén sajátíthatók el. Fontos mérföldkő a matematikai fejlődésben, kialakulása lehetőséget teremt a gyermekeknek a későbbi, formálisabb matematikai koncepciók és számolási stratégiák hatékonyabb elsajátítására. Az alábbi hat fő készségből tevődik össze (Andrews és Sayers, 2015):

1. számfelismerés, azonosítás (mennyiségészlelés – a számok jelének a számnévhez és a számképhez való társítása)
2. számolás (számok sorrendjének érzékelése – sorrendiség, számosság, tetszőleges számmal kezdődő tovább (folytatólagos)- és visszaszámlálás)
3. számok mintázatainak és struktúrájának észlelése (szabályszerűségek felfedezése, minta folytatása, hiányzó szám azonosítása egy számsorozatban)
4. számok összehasonlítása (nagyságviszonyok érzékelése, mennyiségi megkülönböztetés pontos számolás nélkül)
5. egyszerű műveletek végrehajtása számokkal (aritmetikai kompetencia, összeadás és kivonás 10 – 20-as számkörben)
6. becslés (szimbolikus és nem szimbolikus mennyiségek nagyságrendjének közelítő értéke).

A korai számérzékkutatás a számolási alapkészségeket vizsgálja, illetve beavatkozásokat eszközöl ki a speciális készségek fejlesztésére. Ezek a kutatások néha fogyatékkal élő kisgyermekeket, tanulókat érintenek, mások pedig az iskolai siker előrejelzésével, illetve bizonyos tanulói csoportok korai számérzékének javításával foglalkoznak. Az összetevőket illetően a korai számérzék fejlettségének feltárására különböző mérőeszközöket használnak:

- hangos számolás, mérési fogalmak, nonverbális számolás, számazonosítás, mennyiségi megkülönböztetés, gyors névadás színeket, számokat, tárgyakat illetően (Lago és DiPerna, 2010);

- mechanikus számolás, adott számtól való folytatólagos számlálás, számok felismerése, számsor rendezése, ujjképek használata, ekvivalens csoportok létrehozása, mennyiség és méret megkülönböztetése, mennyiségek és számok összehasonlítása (Howell és Kemp, 2005);
- számlálás, számazonosítás, szám–objektum megfeleltetés, sorrendiség, összehasonlítás, összeadás, kivonás (Malofeeva és mtsai, 2004);
- számolás, számismeret, számtranszformáció, becslés, számsorozatok (Jordan és mtsai, 2006);
- számlálási feladatok, számfogalom vizsgálata, numerikus kódváltás és számolási feladatok – elektronikus/online tesztek (Igács, Janacsek és Krjacsi, 2008; Rausch, 2017).

1.3. Az érett számérzék

Az érett számérzék az iskolában tanult numerikus képességekre utal, viszont ebben az esetben a többjegyű egész számokhoz, illetve a racionális számokhoz kapcsolódó számérzék kap hangsúlyt (Whitacre és mtsai, 2020). Jellemzően olyan összetevők listájaként írják le (McIntosh és mtsai, 1992), amelyek „a tudat fogalmi struktúráira és szokásaira utalnak, nem pedig készségekre" (Whitacre és mtsai, 2020, 101).

Az érett számérzéket (Howden, 1989; Reys, 1994) a számok rugalmas manipulálásának képességeként is tekinthetjük. Akinek fejlett az érett számérzéke, az képes összetettebb matematikai műveleteket végezni, mélyebb megértést mutat a számokkal és mennyiségekkel kapcsolatban, hajlandó rugalmasan gondolkodni a matematikai ítéletek meghozatalakor, célszerű, hatékony, tanult vagy saját maga által felfedezett stratégiákat tud alkalmazni a műveletek elvégzése során.

Gersten és Chard (1999) szerint az érett számérzék a gyermek fluiditását és flexibilitását jelzi a számok kezelésében, továbbá a számok értelmezésének képességét, a matematikai műveletek mentális szinten történő végzését, valamint mindennek a külvilággal történő összevetését jelenti.

Habár az érett számérzék is tanult képességekből áll össze, ezek a komponensek inkább a mögöttes fogalmi struktúrákra vonatkoznak, mintsem a közvetlenül megfigyelhető készségekre, képességekre. Ezért gyakran az általános megértés, hajlam és elvárás kifejezésekkel írják le, amelyek viszont nehezen műveletesíthetők. Az alábbi hat komponenst foglalja magában (Yang, Reys és Reys, 2009):

1. a számok jelentésének és nagyságának tudatosítása (egész számok, törtek, tizedes számok összehasonlítása, helyi érték, minták, számegyenesen való ábrázolás)
2. a számok ekvivalens reprezentációinak megértése és használata (számok bontása, racionális számok különböző módon történő felírása)
3. a műveletek jelentésének és azok hatásának, tulajdonságainak, kapcsolatainak belátása (a 0 és 1 közötti számmal történő szorzás, osztás hatása az eredményre)
4. ekvivalens kifejezések felismerése és használata (különböző számokat, műveleteket tartalmazó kifejezések összehasonlítása)
5. rugalmas stratégiák alkalmazása a mentális számítások során (tudatos és hatékony stratégiahasználat a gyors fejszámolás érdekében – pl. az 5-tel való szorzás ugyanaz, mint a szám a 10-szeresének a fele),
6. számítási eredmények észszerűségének megítélése, becslési stratégiák alkalmazása fejben (kerekítéssel való becslés).

Az érett számérzékkel kapcsolatos kutatások elsősorban az általános iskola és középiskola tanulóira, illetve a tanítóképzésben résztvevő hallgatókra, továbbá pedagógusokra fókuszálnak (Whitacre és mtsai, 2020). A kutatás során a komponensek mentén alkalmazott tesztek, interjúk nem csak rutinfeladatokat, hanem nyitott és nem szokványos kérdéseket is tartalmazhatnak, hogy nyerjenek betekintést a stratégiahasználatba. Az érett számérzék fejlettségére irányuló mérések lehetnek pillanatfelvétel-vizsgálatok, beavatkozások vagy korrelációs vizsgálatok.

Összefoglalva a három értelmezés lényegét, elmondhatjuk, hogy a közelítő számérzéket rendszerint az alapvető neurológiai képességek veleszületett halmazaként írják le, amelyek általánosak a normális agyfejlődésű embereknél (az alacsonyabb közelítő számérzékszint rendszerint az agy bizonyos területeinek az elváltozásaira utal); a korai számérzéket tanultnak tekintik, mely a gyakorlat során kialakított készségekből tevődik össze, és a matematikai tapasztalatoktól függően nem föltétlenül egyenlően oszlik el az emberek között; míg az érett számérzék olyan összetevőket tartalmaz, amelyek magukban foglalják a mögöttes fogalmi megértést és az elme szokásait. A korai számérzék alapvető készségeivel ellentétben ez utóbbi kifinomultabb, nem rutinszerű matematikai gondolkodással jár. Az érett számérzék kialakulása és fejlődése több tényezőtől függhet, beleértve a genetikát, a környezeti stimulációt és az oktatást, éppen ezért egyenlőtlen eloszlást mutat az emberek körében.

2. A kutatás ismertetése

Jelen kutatás feltáró jellegű, célja betekintést nyerni a székelyudvarhelyi tanítóképzős hallgatók érett számérzékének fejlettségébe. Arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon a mérésünk megegyező eredményt mutat-e a nemzetközi szakirodalomban lévő eredményekkel, azaz a teszt során ők is átlag körüli, közepes eredményt érnek-e el, amelyet az elvárások szintjéhez képest, lévén, hogy jövőbeli pedagógusokról van szó, alacsonynak neveznek az egyes kutatók.

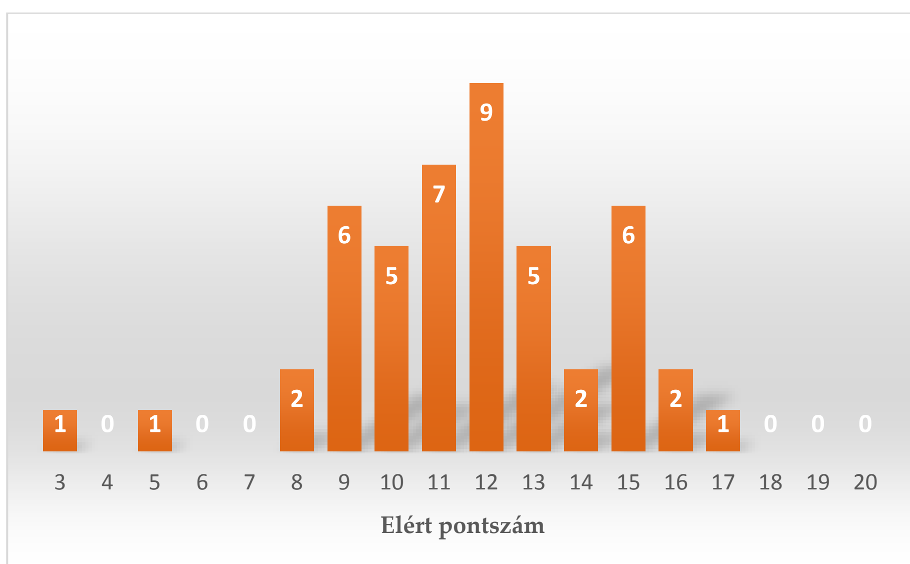
A felmérést 2021-2022-es tanévben bonyolítottuk le, melyben 47-en vettek részt, másod- és harmadévről.

A felmérés eszköze egy általunk összeállított érett számérzék szintet mérő teszt volt, 20 feladattal, melyek között voltak kevésbé rutinszerűek is. Minden egyes feladatot helyes válasz esetén 1 ponttal értékeltünk, ellenkező esetben 0 ponttal. A feladatok között szerepelt felelet-

választós, kiegészítéses, illetve rövid választ igénylő. Ezek megválaszolására 20 perc állt a kutatásban résztvevők rendelkezésére, azzal a feltétellel, hogy a válaszadók nem vezethették le papíron a számításaikat.

Mivel nem történt beavatkozás, az adatok elemzéséhez leíró matematikai módszereket használtunk: gyakoriságvizsgálatot végeztünk, átlagot, szórást számítottunk.

Először az összegyűjtött pontszámokat szemléltetjük.



1. ábra: *A mérés során kapott pontszámok gyakorisági diagramja*

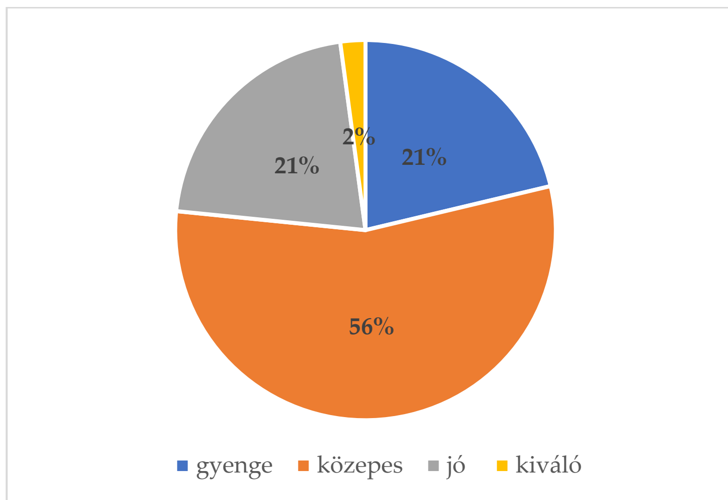
Az 1. ábra a felmérés során elért összesített pontszámok gyakoriságát mutatja, amelyről leolvasható, hogy a legjobban teljesítő válaszadó a maximális 20-ból összesen 17 pontot szerzett, míg a leggyengébb eredmény során az egyik résztvevőnek csupán 3 pontot sikerült gyűjtenie. Legtöbben, pontosabban 9 személy, összesen 12 pontot ért el a felmérés során, így a minta módusza 12, akárcsak a medián. A pontszámok 21,27%-a 10 pont alatti.

A felmérésben megszerezhető pontszámokat százalékok alapján kategóriákba soroltuk, majd minősítésekkel illettük az alábbi módon:

- 0%-49%: gyenge;
- 50%-69%: közepes;
- 70%-84%: jó;
- 85%-100%: kiváló.

A minta átlaga M = 11,59 pont lett, amely 57,9%-os átlagos teljesítménynek felel meg (a kategória alsó értékéhez áll közelebb), tehát a felmérésben résztvevők érett számérzéke a létrehozott minősítések alapján közepes hatékonysággal jellemezhető. A minta szórására SD = 2,79 értéket kaptunk. A kapott eredmény megegyezik a szakirodalomban található mérések eredményeivel, a tanítóképzősök számérzékelésének teljesítménye közepes, melyet az elvárások szintjéhez képest nem megfelelőnek minősítenek egyes kutatók (Sengul, 2013, Yang és mtsai, 2009).

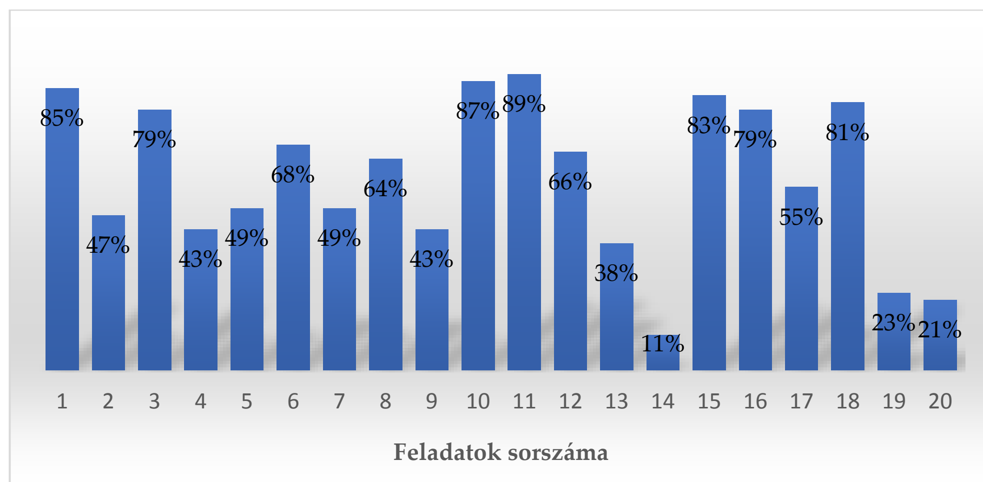
A minősítések alapján az alábbi eloszlás született:



2. ábra: *Az érett számérzék fejlettségének eloszlása*

Amit azt a 2. ábra mutatja, a válaszadók 56%-a (26 hallgató), tehát a legnépesebb tábor, közepes teljesítményt ért el, 21%-uk (10 személy) gyenge, ugyanannyi pedig kiváló minősítéssel jellemezhető, és csupán 2%-ának, pontosabban 1 válaszadónak, sorolható be a teljesítménye a kiváló kategóriába.

A teszt feladatai mentén is szemléltetjük a kapott eredményeket.



3. ábra: *Az elért eredmények feladatok szintjére lebontva*

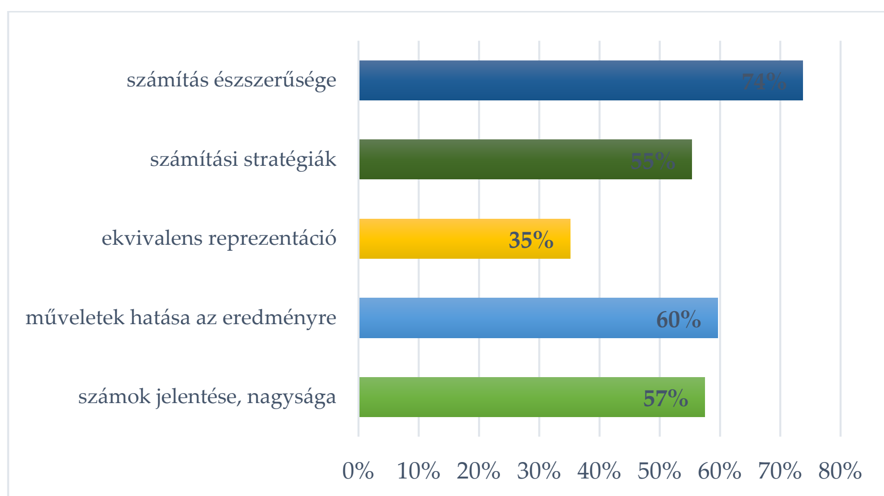
A 3. ábrán észrevehető, hogy voltak nagyobb problémát jelentő feladatok, ezek közül a legsikertelenebb a 14. sorszámú, melyet a résztvevők csak 11%-os teljesítménnyel tudtak megoldani (8 helyes eredmény született). Ennél a feladatnál arra kérdeztünk rá, hogy hány szám található $\frac{2}{5}$ és $\frac{3}{5}$ között. Indoklást is vártunk a válaszhoz. A válaszadók többsége, 21-en, úgy gondolták, hogy **nem létezik** ilyen tört; 12-en nem oldották meg a feladatot; volt, aki az **egyetlen**, mások pedig a **néhány** opcióra tippeltek. 8-an helyesen jelölték be a **sok** (tulajdonképpen végtelen sok) lehetőséget, de közülük sem mindenki tudta alátámasztani a választását, illetve nem sikerült megnevezni három ilyen, kért köztes számot. Egy lehetséges technika az lehetett volna, hogy átalakítjuk az adott közönséges törteket tizedes törtekké, így 0,4-et és 0,6-et kapunk. Ezek után a végtelen sok lehetőség közül felsorolhatjuk pl. a 0,41-et, 0,42-t, 0,43-at. Egy másik módszer lehetne az is, hogy bővítjük a törteket, például 10-zel. Ekkor a nevezők azonosak maradnak, viszont a számlálók már nem lesznek szomszédosak, így a $\frac{20}{50}$ és $\frac{30}{50}$ között felsorolhatók például a $\frac{21}{50}, \frac{22}{50}, \frac{23}{50}$ számok.

A közelítő számítások, becslések, kerekítést igénylő feladatok viszonylag jól mentek a résztvevők körében, ezekre 80%-nál nagyobb teljesítményt is sikerült elérniük.

A teszt kiértékelését az alábbi öt komponens mentén is elvégeztük (az elméleti részben ismertetett hat komponens során mi a 2.-at és a 4.-et összevontuk), előzetesen mérlegelve, hogy az egyes feladatok melyik komponens mérésére vonatkoznak:

- műveletek és azok hatása az eredményre
- ekvivalens reprezentáció – törtek ábrázolása
- számítási stratégiák – fejszámolás
- számítás észszerűsége – közelítő számítás
- számok jelentése, nagysága – összehasonlítás, számegyenes, sorozatok

Az eredményeket a 4. ábrán szemléltetjük.



4. ábra: *Az érett számérzék fejlettsége az egyes komponensek mentén*

Amint a 4. ábrán látható, a számítás észszerűsége mentén teljesítettek a legmagasabb szinten a felmérésben résztvevők (74%-os teljesítmény). Ezeknél a feladatoknál leginkább a becslések, kerekítések alkalmazásával kellett egy műveletsor eredményének helyességét eldönteni,

azaz közelítő számításokat végezni. A legnehezebben az ekvivalens reprezentációval kapcsolatos feladatok mentek. Ide tartozott a fent említett 14. feladat, vagy pl. olyan, amelyben négy darab, négytényezős szorzatot kellett összehasonlítani a műveletek elvégzése nélkül, felhasználva a szorzás tulajdonságait (pl. csoportosíthatóság, felcserélhetőség).

A másik három komponens (számítási stratégiák, számok jelentése, műveletek hatása) eredménye 55%-60% közé esik, amint az a 4. ábrán is látható, amely ismét közepes, de inkább a gyengéhez közelálló teljesítménynek felel meg.

A komponensek mérését illetően azt tapasztaltuk, hogy a törtekkel kapcsolatos feladatok negatívan befolyásolták az eredményt. Így amelyik komponensbe több törttel kapcsolatos feladatot soroltunk be, azoknál alacsonyabb szintű lett a teljesítmény. A bemutatott tanulmánynak egyébként több korlátja is van. Mint továbbfejlesztési és javítási lehetőség a késbbiekben érdemes lenne:

- nagyobb, reprezentatívabb mintára kiterjeszteni a kutatást;
- több feladattal mérni az érett számérzéket;
- a kategóriák méréséhez azonos számú feladatot használni, melyekben azonos arányban vannak jelen törtekkel kapcsolatos problémák.

Következtetések, javaslatok

Összességében elmondhatjuk, hogy a hallgatók többsége ismeri a számok jelentését, be tud helyezni egy számot egy adott számsorozatba, megtalálja benne az elrejtett hibákat, képes meghatározni két szám között egy hiányzó számot, össze tud hasonlítani számokat, azonban mindezen feladatokkal leginkább a természetes számok körében boldogulnak el.

Nagy részük jól alkalmazza a becsléseket, a közelítő számításokban otthonosan mozog. Akadnak olyanok, akik egy műveletsor végeredményének kiszámításához ösztönszerűen folyamodnak a számok tulajdonságaihoz, viszont nagyon kevesen alkalmaznak informális stratégiákat (trükköket) a fejben való számolás során, mondhatni, nem dolgoznak elég flexibilisen a számokkal.

Nehézségeik többnyire a nem szokványos, törtekkel kapcsolatos feladatoknál jelentkeznek, mint például, mikor:

- azt gondolják, hogy a törtek között nincsenek újabb számok, ha azok számlálói szomszédosok;
- konkrét számolások nélküli stratégiát kell kitalálјanak arra, hogy két tetszőleges tört közül melyik áll a legközelebb a félhez;
- 0, 1, 2, 3 számokat tartalmazó számegyenesen kell megközelítőleg behatárolni egy adott tulajdonságú törtet (például azt, amelynek a nevezője majdnem kétszerese a számlálójának).

Felmerül a kérdés: hogyan fejleszthetjük tudatosan diákjaink számérzékét? Mindenekelőtt fontos, hogy a jövő matematikát tanító pedagógusai olyan szilárd ismeretekkel rendelkezzenek a számérzékkel kapcsolatosan, amelyre a továbbiakban építhetnek, hogy ezáltal képesek legyenek a saját tanítványaik számérzékét megfelelőképpen fejleszteni.

Pedagógusként ajánlatos olyan tanulási környezetet teremteni, amely lehetőséget biztosít a tanulóknak a számok felfedezésére, kérdések feltevésére, a váratlan helyzetek kezelésére, amelyek a számokkal való működés során adódhatnak. Előnyös lehet az iskolai matematikát valóságos élethelyzetekhez kötni, lehetőleg többféle módon modellezni a különböző számítási módszereket, támogatni a fejszámolást, számolási stratégiákat tanítani, hangsúlyt fektetni a becslésre, bátorítani az érvelést, szokássá tenni a hangos gondolkodást, és nem utolsósorban nyitott problémákat alkalmazni a problémamegoldás során.

Szakirodalom

Andrews, P., Sayers, J. (2015). Identifying opportunities for Grade One children to acquire foundational number sense: Developing a framework for cross cultural classroom analyses. *Early Childhood Education Journal*, 43 (4), 257–267.

Baroody, A. J., Eiland, M. D., Purpura, D. J., Reid, E. E. (2012). Fostering at-risk kindergarten children's number sense. *Cognition and Instruction*, *30*(4), 435–470. https://doi.org/10.1080/07370008.2012.720152

Berch, D. B. (2005). Making sense of number sense: implications for children with mathematical disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 4, 333–339.

Dehaene, S. (2003). *A számérzék. Miként alkotja meg az elme a matematikát?* Osiris Kiadő, Budapest.

Geary, D. C. (1995). Reflections of evolution and culture in children's cognition: Implications for mathematical development and instruction. *American Psychologist, 50*(1), 24–37. https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.1.24

Gersten, R., Chard, D. (1999). Number Sense: Rethinking Arithmetic Instruction for Students with Mathematical Disabilities. *The Journal of Special Education*, 33, 18-28. https://doi.org/10.1177/002246699903300102

Griffin, S. (2004). Building number sense with Number Worlds: A mathematics program for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 173–180. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.012

Györkő E. (2015): Numerikus képességek tipikus és atipikus fejlődése óvodás korban, Doktori (Ph.D.) értekezés tézisei, Pécs, https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15194/gyorko-eniko-tezis-hun-2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y (2023. 07. 21.).

Howden, H. (1989). Teaching number sense. *Arithmetic Teacher*, 36, 6–11, https://www.jstor.org/stable/41194455

Howell, S., Kemp, C. (2005). Defining early number sense: A participatory Australian study. *Educational Psychology*, 25(5), 555-571.

Igács J., Janacsek K., Krajcsi A. (2008). A numerikus feldolgozás és számolás teszt (NFSZT) magyar változata, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 63(4) 633–650. https://doi.org/10.1556/mpszle.63.2008.4.2

Jármi É., Soltész F., Szűcs D. (2012). Alapvető számolási képességek fejlődésének vizsgálata 3. és 5. osztályos gyermekeknél, *Gyógypedagógiai Szemle*, 40 (4), 305-329.

Jármi É. (2013). *Alapvető számolási képességek tipikus és atipikus fejlődése – a számolási zavar diagnosztikája*. Doktori (PhD) disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai – Pszichológiai Kar Pszichológiai Doktori Iskola, http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/Jarmi_Eva_disszertacio.pdf (2022. 10. 13).

Jordan, N. C., Kaplan, D., Nabors Olah, L., Locuniak, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child Development,* 77(1), 153-175.

Lago, R. M., DiPerna, J. C. (2010). Number sense in kindergarten: A factor-analytic study of the construct. *School Psychology Review, 39*(2), 164–180.

Malofeeva, E., Day, J., Saco, X., Young, L., Ciancio, D. (2004). Construction and evaluation of a number sense test with Head Start children. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 648-659.

McIntosh, A., Reys, B. J., Reys, R. E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the Learning of Mathematics*, 12(3), 2–8, https://flm-journal.org/Articles/94F594EF72C03412F1760031075F2.pdf (2022. 11. 09).

Rausch A. (2016). *Korai számolási készségek online mérése első évfolyamos tanulók körében.* In Zsolnai A., Kasik L. (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; MTA Pedagógiai Bizottság, Szeged, 193-208 (2017).

Reys, B. J. (1994). Promoting number sense in middle grades. *Teaching Mathematics in the Middle School*, 1(2), 114–120.

Sengul, S. (2013). Identification of number sense strategies used by pre-service elementary teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1965 – 1974. https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1365.

Westaway, L., Webb, L., Weitz, M., Botha, H. (2023). Exploring Conceptions of ‘Number Sense’ Evident in Pre-service Programmes for Primary School Teachers: A Review of Texts Used Across 11 University Programmes, *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, https://doi.org/10.1080/18117295.2023.2226545

Whitacre, I., Henning, B., Atabas, Ş. (2020). Disentangling the research literature on number sense: Three constructs, one name. *Review of Educational Research*, 90(1), 95–134. https://doi.org/10.3102/0034654319899706

Yang, D. C., Reys, R. E., Reys, B. J. (2009). Number sense strategies used by pre-service teachers in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(2), 383–403. https://doi.org/10.1007/s10763- 007-9124-5

Múzeumpedagógiai módszerek hatásvizsgálata a történelem oktatásában kisiskolások körében

ERŐSS TÍMEA

erosstimea623@gmail.com
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

KÁLMÁN-UNGVÁRI KINGA

kinga.kalman@ubbcluj.ro
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezető gondolatok

Mi, emberek, legyünk akárhány évesek is, mindennap tanulunk valamit. Vagy az új dolgokból, vagy a hibáinkból, vagy embertársainktól, vagy magától az élettől. Napjaink rohanó világában elfeledkezünk egymásról, de még saját magunkról is. Elfelejtünk az egészségünkre vigyázni a szeretteinkre figyelni, másokkal törődni és elfelejtünk tanulni így a fiatalabb generációnak nem adunk jó példát.

Az utóbbi évtizedekben mindannyiunk számára fontos feladat lett az egész életen át tartó tanulás, amely felöleli az óvodás kortól az időskorig terjedő időszakot. Pedagógusi pályát választva rájöttem arra, hogy a gyerekek nem csak az iskolában szerezhetnek új információkat, új készségeket, képességeket, amelyeket a későbbi életük során hasznosítani tudnának, hanem a tanulásnak többféle lehetősége van. Az iskolán kívüli tevékenységek, nyári foglalkoztató táborok, múzeumpedagógia foglalkozások lehetőséget nyújtanak a gyerekeknek a fejlődésre. Nem

lehet kétséges, hogy a múzeumok sokoldalú gyűjteménye és a múzeumpedagógia foglalkozások kiemelkedő helyszínei az egész életen át tartó ismeretszerzéshez nagymértékben hozzájárulnak. A múzeumokban dolgozó múzeumpedagógusok mind arra törekszenek, hogy a kiállításokon a konkrét megtapasztalások mellett, minél interaktívabban és élménydúsabban mutathassák be a gyerekeknek a múzeumi anyagot.

Azért is választottam ezt a témát, mert betekintést nyerhettem több múzeumpedagógiai foglalkozásba nyári táborok keretén belül, melyek fő jellemzője a játék, az interaktivitás, az élménygyűjtés és mindezek által megismerkedés a történelemmel, a múlt hőseivel, kiemelkedő személyiségeivel.

Kutatásomat a csíkszépvízi Székely Határőr Emlékközpontjában végeztem, ahol együttműködve a múzeumpedagógussal nyári táborokat szerveztünk, valamint különböző témájú múzeumpedagógiai foglalkozásokat figyelhettem meg és mérhettem fel a módszerek hatékonyságát.

A múzeumpedagógia itt Romániában nagyon gyerekcipőben jár, én mégis úgy érzem, hogy nagy hangsúlyt kellene fektetni erre, és kutatásom elvégzése alatt öröm volt látni, hogy a gyerekek élményekkel távoztak az Emlékközpontból és újra visszatérnek oda szülőkkel, nagyszülőkkel és továbbra is érdeklődéssel közelednek a múzeumok fele.

1. A múzeum általános jellemzői

A múzeumi intézmény egyik legfontosabb jellemzője az ember bemutatása, ebből az következik, hogy a múzeum az emberiség találkozóhelye, egy-egy közösség megnyilvánulásának színtere, ahol az adott közösség hétköznapi és szellemi életének története, kulturális életrevalósága, valamint az a képessége tükröződik, amellyel történelmi múltját saját kora valósághoz tudja kapcsolni.

A múzeum elsődlegesen a dolgok megőrzésére hivatott rendszerként született meg. Történelmi fejlődése során azonban kulturálisan egyre hatékonyabb lett, ez az intézmény lényeges átalakulását eredményezte,

vagyis nem beszélhetünk múzeumról tárgyak nélkül és nem mondhatjuk azt sem, hogy egy tárgy halmaz önmagában múzeumot alkotna. A múzeumon ma sokkal többet értünk, mint a múltban, mivel a múzeum nagyon sok történelmi és kulturális hagyományra támaszkodhat, mélyen a múltban gyökerezik, ugyanakkor határozottan a jövő fele is mutat, vagyis a múltat és a jelent köti össze.

A múzeum hatóköre egyre bővült, a puszta anyagmegőrzéstől lényegesen eltérő feladatokat tűzött ki maga elé. A modern múzeumok komplex feladatköre és felépítése hosszú, fokozatos történelmi és kulturális folyamat következménye. (Binni és Pinna, 1986).

A múzeum elsődleges célja ma tehát nem a tárgyak egyszerű birtokbavétele és passzív megőrzése, hanem azt szeretnék elérni, hogy anyagokkal a kulturális élet több területére behatoljanak, s azt a kultúra közvetítésében, vagy a kultúra teremtésben egyaránt hasznosítsák. A múzeum a gyűjtemények őrzése mellett önálló tudományos tevékenység kialakítására is törekedett, így puszta tároló helyből tudományos eredményeket felmutató, egyszóval kultúrateremtő intézményé kezdett alakulni. A modern múzeumok tevékenységének újszerűsége elsősorban egy olyanfajta társadalmasítás, amely felébreszti a múzeumok szociális érzékenységét, tehát olyan közösségi tevékenységet kell kifejtsen, mint a kulturális javak gondozása és az oktató- ismeretterjesztő munka. A múzeumok elsődleges célja tehát az kellene legyen, hogy egyetlen tárgy, tradíció és kultúra se tűnjön el nyomtalanul és hogy mindaz, ami történelmileg és kulturálisan egy adott közösséghez tartozik, közkinccsé válhasson.

A múzeumok a kultúraközvetítő, vagyis a nevelő-ismeretterjesztő funkciót ismerték fel időrendben a legutolsóként, de napjainkban a múzeumokban dolgozó szakemberek igyekeznek ezt a szerepkört hatékonyan fejleszteni, bővíteni és megvalósítani és ezzel kinevelni a jövő múzeumlátogatóit (Binni és Pinna, 1986).

A múzeum napjainkban miután szerkezete és céljai lassan, de gyökeresen átalakultak, alapvető szerepet játszik a nevelésben és az ismeretterjesztésben. Ily módon a múzeum kulturális tájékoztatási eszközzé lett, mert magába rejti annak a lehetőségét, hogy egyidejűleg bemutassa a

helyi és kulturális szervezetként az általános értékeket is. A múzeumok oktatás és tájékoztatás területén tisztázni kell, hogy milyen eszközök segítségével juthatunk el a közművelődési feladatok betöltéséhez (Berecki, 2009).

A múzeumi oktatás jellemzői:

- elsődleges célja az élményen keresztül történő oktatás,
- hangsúlyos a gyakorlati tapasztalatszerzés,
- alkalomszerű tevékenység,
- iskolai közegen kívül, szokatlan környezetben valósul meg,
- több oldalról közelít meg egy-egy témát a múzeumi foglalkozás,
- nagyobb arányban találkozhatnak együttműködést igénylő feladatokkal,
- előre nem kiszámítható hatások, impulzusok érik a résztvevőket, egyszerre
- több tantárgy bevonására van lehetőség,
- több érzékszervet bekapcsolva hat a résztvevőkre,
- nincs olyan típusú értékelés, mint az iskolában,
- a nevelés minél több területét bevonja a foglalkozás során (Németh, 2009).

A múzeumok oktató-nevelő megvalósítása legalább két egymást követő és szorosan összefüggő szakaszra tagolódik: a közvetítendő nevelési és kulturális mondanivaló meghatározására és gyakorlati megvalósítására.

A mondanivaló meghatározása meglehetősen nehéz, mivel szorosan összefügg az adott helyi körülményekkel, s ezért területenként változik, tehát nem általánosítható, minden közösségnek megvannak a maga egyéni tulajdonságai, amelyek megkülönböztetik a többitől. A kulturális üzenet megfogalmazását azoknak kell elvégezni, akik a múzeumot működtetik és a látogató közönség segítségével fel kell derítsék az alapvető, de gyakran nem egységes és hézagos kulturális igényeket és ezeket csoportosítani kell. A muzeológusnak tehát magas szintű tudományos felkészültségre van szüksége, képesnek kell lennie a kulturális igények tudományos elemzésére, széles látókörrel és olyan alkalmazkodó képességgel

kell rendelkeznie, melynek segítségével pontosan tudja követni a közösség kulturális fejlődését.

Tehát a mondanivaló meghatározása olyan feladat, amelyet a muzeológus a közösséggel szorosan együttműködve old meg, a közvetítés viszont már kizárólag a szakember munkája. A kifejezésmód megválasztása, a kiállítási útvonal megszervezése, a tematikus felosztás, a tárgyak elrendezésének módozatai mind- mind az üzenet közvetítéséhez szorosan kapcsolódik.

A mondanivaló gyakorlati megvalósítása nem pusztán tárgyak általi megvalósítás kellene legyen mert az elszegényíteni a múzeumot, hanem képes kell legyen egyidejűleg látvány és tudomány, látvány és történelem, illetve művészet lenni. A kifejezés megválasztásának módja is nagyon fontos, mivel a látogatók minden rétegéhez szól ezért figyelni kell arra, hogy a kifejezésmód túlzott bonyolultságával vagy egyszerűségével nehogy elriasszák a közönséget. Az egyszerű vagy túl bonyolult kifejezésmód helyett, kettős kifejezésmódot kellene alkalmazni, az első a felkészületlen közönséghez szól, a másik az általános magyarázatot nem igénylőhöz. A témák felosztására is érvényes, hogy fokozatosan növekvő bonyolultsági sorrendet kell követniük, a konkrétból való kiindulást részesítve előnyben. A valósággal, a tényekkel és a tárgyakkal való szoros kapcsolat a múzeumi oktató-nevelő munka egyik alappillére mivel elvont szintézisekből, eszmékből való kiindulás az egész kiállítást értelmetlenné teheti. A kiállítási útvonal a múzeum tartalmát jeleníti meg, ez a kiállításnak az alapja, amennyiben logikai rendben állítja a kiállítás résztémáit és ezzel megteremti a kulturális üzenetet. (Binni és Pinna, 1986)

2. A múzeumpedagógia alapelvei

Magyari Márta a múzeumpedagógiában négy fontos alapelvre hívja fel a figyelmet:

1. A múzeumpedagógiai tevékenység a múzeumi gyűjteményekre, elsősorban az állandó kiállításokra és kisebb mértékben az időszaki kiállításokra épüljön.
2. A múzeumpedagógusnak rendelkeznie kell pedagógiai képzettséggel, mivel a múzeumpedagógiai foglalkozás a diákok és a múzeumpedagógus közötti interperszonális kapcsolat formájában valósul meg.
3. A múzeumnak rendelkeznie kell megfelelő infrastruktúrával a foglalkozások megtartásához, valamint megfelelő kellékekkel, segédanyagokkal, munkafüzetekkel azért, hogy a múzeumpedagógiai program igényes, értékes komplex szolgáltatás legyen.
4. A múzeumpedagógiai programokat mindig meghatározott korosztály számára kell tervezni, figyelve az életkori sajátosságokra, a feltételezhető előzetes ismeretekre, adottságokra is (Magyari, 2002).

Németh Csaba három fontos elvárásra utal a jó múzeumpedagógiai foglalkozással kapcsolatban:

- élmény biztosítása,
- a nevelés egészét tekintve hasson az egyes területekre,
- jól átgondolt, irányított stratégiával nyerje meg a pedagógusokat és a tanulókat egyaránt (Németh, 2009).

3. Kutatás bemutatása

3.1. A kutatás célja és feladatai

Dolgozatomban az iskolán kívüli ismeretszerzés és ismeretközlés sajátos a múzeumban történő formáját kutattam. Meggyőződésem, hogy a múzeum látogatása élvezetes, különleges élmény lehet mindenki számára. A múzeumpedagógiai foglalkozás során alakul a tanár és tanuló közötti viszony, felszabadít a tantervi nyomások alól, maradandó élményeket és ismereteket ad. A múzeumban a konkrét érzékszervi megtapasztalások, alkotások, interaktív gyakorlatok útján tartósabb élményt és

tudást szerezhetnek a gyerekek mintha csak a passzív hallgatói lennének egy adott tanórának.

Kutatásom során egyrészt az volt a célom, hogy felmérjem a tanulók véleményét, hozzáállását és kapcsolatukat a múzeummal. Bemutatni azt, hogy mennyire fontos, hogy minden korosztály látogasson különböző kiállításokat, ugyanis sok mindent megtudhatunk népünk szokásairól, életmódjáról, elődjeink szokásairól életkörülményeiről, vagy különböző ma már nem létező mesterségek mivoltáról.

Céljaim közé tartozott, hogy felmérjem, hogy mennyivel hatékonyabb egy múzeumpedagógia foglalkozás egy iskolai keretek között történő tanórával szemben. Ugyanakkor megfogalmazott célom, volt, hogy felvegyem a kapcsolatot múzeumpedagógusokkal és az ők munkájukba jobb betekintést nyerhessek. Meginterjúvolni őket, hogy milyen is a hazai múzeumpedagógia, és ők hogyan látják a gyerekek és a múzeum kapcsolatát, valamint a múzeum és a tanítónők, tanárok kapcsolatát.

A kutatásom témája, és feladatai alapján a következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

1. A kisiskolások körében a múzeumpedagógiai foglalkozások növelik a gyerekek motivációját a múzeumok látogatására és további foglalkozásokon való részvételre.
2. A kisiskolások körében a múzeumpedagógiai foglalkozások elősegítik a gondolkodást a múlt és a jelen történéseinek, összefüggéseinek megértésében.
3. Feltételezem, hogy a múzeumpedagógiával foglalkozó pedagógusok előnyben részesítik az interaktív gyerekközpontú módszereket.

3.2. A kutatás módszerei, eljárásai, eszközei

A hipotéziseim és céljaim sikeres véghezviteléhez két módszer is felhasználtam a kérdőíves felmérést, amelyben a múzeumpedagógusok nézeteire és pedagógiai felfogására irányultak a kérdéseim. Ugyanakkor használtam a nem standardizált tesztet a feladatlapot, amelynek segítsé-

gével a tanulókat mértem fel a beavatkozás előtt és után. Továbbá beavatkozásnak számítható még a múzeumpedagógiai foglalkozás a múzeumlátogatással egybekötve.

A kutatásom kvalitatív jellegű, hiszen kisebb csoportot tanulmányoztam és nem várható el, hogy nagyobb populációra is alkalmas és általánosítható eredményeket mutassak. Célom felmérni a csíkszentmiklósi III. és IV. osztályos tanulók múzeumlátogatási attitűdjét, a múzeumpedagógia hatékonyságát és a múzeumpedagógusok nézeteit.

3.3. A felmérés bemutatása

A kutatás során azt szerettem volna megvizsgálni, hogy milyen a csíkszentmiklósi III. és IV. osztályos tanulók kapcsolata a múzeummal, voltak-e már múzeumpedagógiai foglalkozáson és hogy a múzeumpedagógiai foglalkozás hogyan alakítja a történelmi gondolkodásukat. Ezt az 1. és 2. számú melléklet segítségével tudtam felmérni melyet 30 diák töltött ki. Ugyanakkor, hogy teljes képet kapjak, hogy hogyan alakítja a gondolkodásukat, a történelmi szemléletmódjukat a foglalkozás a 30 tanulót elvittem egy múzeumpedagógiai foglalkozásra a Székely Határőr Emlékközpontban, ahol a teljes kiállításra tervezett múzeumpedagógiai foglalkozáson vettünk részt közösen. E kiállítás a székely határőrségről szól és magába foglalja az államalapítástól egészen a II. világháborúig a székelyek történelmét, de minden egyes kiállítóteremhez múzeumpedagógiai foglakozás van megtervezve, valamint multimédiás oktató eszközök a tanulóknak és az oda látogatóknak egyaránt.

A gyerekek részt vettek a múzeumpedagógiai tárlatvezetésen, ahol az első teremben a magyar királyság korának témakörét járták körül, itt szerepeket kaptak, beöltöztek István királynak, jobbágynak, lófőnek, földművesnek, főembernek, gyalogosnak, valamint az ököradót is megjelenítették. Ugyanakkor ebben a teremben beszéltünk a Szent László és a kun vitézt megelevenítő freskóról, a freskók készítéséről, valamint majd ehhez kapcsolódóan a múzeumpedagógiai tárlat vezetés végén a tanulókkal is ki festettük ezt a freskót, ahol ők keverték ki fehér mész és növényi

pigmentek segítségével azokat a színeket, amelyeket felhasználtak az eredeti freskón is. Valamint festőbotot is készítettek, amelynek segítségével festettek, ahogyan a korabeli freskó festők. Tovább menve a következő terembe Mátyás király korát idézték fel, ahol átbeszéltük, hogy menyire is volt igazságos Mátyás király, valamint, hogy mi volt a jele abban az időben a hadba hívásnak. Ezt követte a fejedelemségek kora, ahol megismerkedtek a székelydarabont viseletével be is öltöztek és elképzelték, hogy az a piros ruha menyire is lehetett észrevehető a harctéren, és javaslatokat gyűjtöttek arra, hogy mi lenne az ideális szín a harctéren.

Az emeleti első teremben Mária Terézia uralkodásával ismerkedünk meg, itt is beöltözött minden helyes válaszadó egy korabeli viseletbe és megvitatták, hogy milyen hasznos dolgokat vezette be Mária Terézia, amelyek még ma is jelen vannak. Ezt követően megérkeztünk a Napóleoni csaták termében, ahol két csoportra oszolva eljátszottuk, hogy hogyan is lehetett az Austerlitzi csata, ahol a nagy ködöt egy sűrű hálóval jelképezve a gyerekek próbálták látni az ellenfelet, hogy milyen is lehetet a nagy ködben harcolni. Itt is beöltöztünk korabeli katonának és megnéztük azokat az iratokat, amelyeket díszített táskájában vihetett a katona. A következő teremben dob szó fogadott minket, ahol az 1848-1849-es szabadságharc katonái gyakorlatoztak, valamint a kakastaréjos csendőrök. Itt megbeszéltük a 12 pontot, majd a tárlat vezetés után mindenki saját magának igazi nyomdagéppel készített egy másolatot a 12 pontról, így elképzelhette mindenki és ki is próbálhatta, hogy hogyan is nyomtatták abban az időben a márciusi ifjúak a 12 pontot.

Az időben és térben tovább haladva megérkeztünk az első világháborús terembe, ahol megnéztük mit is vitt magával egy világháborús katona a táskájában, kipakoltuk mindent megbeszéltünk, mindenki felköthette magának a kapcát, és mindenki készített magának egy világháborús képet, kapott egy sablont és magát kellett bele rajzolja világháborús katonaként. Múzeumi utunkat a pince kiállítótermében folytattuk, ahol a téma a II. világháború volt, itt megnéztük, hogyan küldtek egymásnak Morze jeleket és azt is megnéztük, hogy hogyan tisztelegtek a katonák

akár ellenség akár saját társaik sírja fölött. Ehhez kapcsolódóan a tárlatvezetést követően az udvaron egy levelet rejtettünk el, amely Morze írással volt írva ezt megfejtve a tanulók elindultak egy tematikus kincskeresésre, ahol ugyanis minden feladványt Morze jelekkel írtunk ezt meg kellet fejteni és végül kiderült, hogy egy társukat elrabolták és ő küldte nekik azokat a kis leveleket, amelyek elvezettek hozzá. Ezzel a tematikus kincskereséssel célunk az volt, hogy játékosan Morze jeleket fejtsenek és figyeljenek mindig egymásra és egymás jeleire.

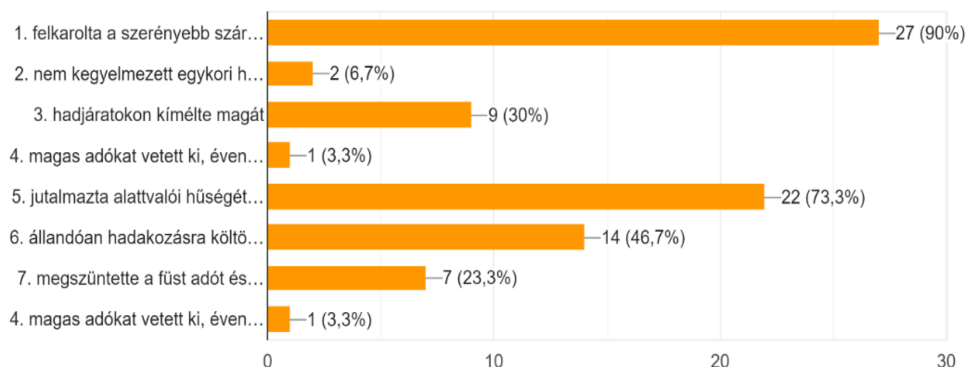
Kutatásom során még arra kerestem a választ, hogy a múzeumpedagógusok mely módszereket preferálják és mi az, ami, gyerekközpontú és interaktívvá tesz egy múzeumpedagógiai foglalkozást. Ehhez egy kérdőívet készítettem a múzeumpedagógusok felé, amelyet 3 erdélyi múzeumpedagógus töltött ki. Kérdőívben válaszokat vártam arra, hogy miben látják ők egy múzeumpedagógiai foglalkozás után a fejlődést a gyerekeknél, mely módszert tartják a leghatékonyabbnak, miben leli örömét egy foglalkozás után és hogy miben látja a fejlődést a hazai múzeumpedagógia területén.

3.4. Eredmények bemutatása

3.4.1. A múlt és a jelen történéseinek, összefüggéseinek megértése

Az előfelmérésben a 6. kérdés Hunyadi Mátyásra tér ki, a tanulók feladata az volt, hogy kiválasszák mely állítások igazak Mátyás királyra.

Az előfelmérésben, ahogy az 1. számú diagramból is kiolvasható, hogy a 30 gyerekből 27 tanuló bejelölte az első választ: *felkarolta a szerényebb származású de tehetséges embereket*. 22 tanuló az első mellett még választotta az 5. választ, amely: *jutalmazta alattvalói hűségét, akár még a haláluk után is*. A feladatlap kitöltése után meg kérdeztem, hogy az egyes és ötös pontot miért választották és egyhangúan válaszolták, hogy a Mátyás Király mesékben tanultak erről, ott mindig megjutalmazta a szegény embert és a tehetségeseket felkarolta. Ugyanakkor az 1. számú diagrammból



1. ábra: *Mely állítások igazak Hunyadi Mátyásra? – előfelmérés*

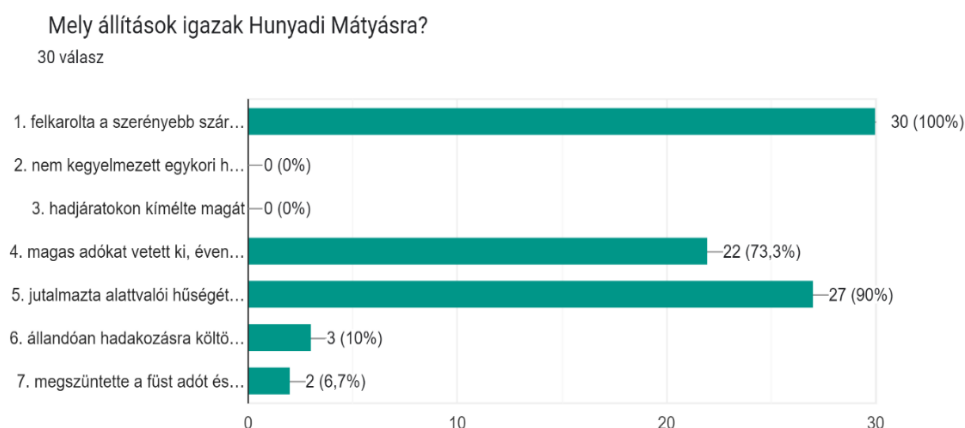
kiolvasható még, hogy a fenti válaszok mellett a 30 tanulóból 14 tanuló választotta még azt, hogy *állandóan hadakozásra költötte vagyonát* és 9 tanuló még azt a választ is bejelölte, ahol azt írja, a *hadjáratokon a király kímélte magát* a feladat kitöltése után egy tanuló azt mondta, hogy ő azért gondolja ezt igaznak, mert a király nem járt háborúba ő mindig álruhában figyelte alattvalóit.7 tanuló még választotta azt, hogy *megszüntette a füst adót és a kapuadót* 2 tanuló bejelölte azt is , hogy igaz volt Mátyás királyra az is, hogy *nem kegyelmezett egykori hűséges alattvalóinak és rokonainak sem* és egy tanuló választotta ki hogy a következő igaz Mátyás királyra: *évente többször magas adókat vetett ki.*

A tanulók ezeket a válaszokat a Mátyás király mesékre alapozták és ki is fejtették nekem, hogy miért is választották azt, és elmondták, hogy ők nagyon szeretnek Mátyás királyról szóló meséket olvasni, megtanulhatják belőle, hogy nem szabad a szegényeket lenézni és mindig segíteni kell a rászorulóknak.

A 2. számú diagram a múzeumpedagógiai foglalkozás utáni válaszokat mutatja. A foglalkozáson a második teremben foglalkoztunk Mátyás király korával, ahol megbeszéltük, hogy mi volt a jele abban az időben a

hadba hívásnak, egy játék segítségével megnéztük, hogy mennyire igaz Mátyás királyra az igazságos jelző és , hogy mi az a kapuadó és füstadó és ezzel kapcsolatban a tanulóknak az volta feladatuk, hogy elgondolkodjanak, hogy a környezetükben látnak-e szénával megrakott szekeret és mivel, falun laknak mindenki igennel válaszolt, majd el kellett gondolkozzanak, hogy vannak-e olyan kapuk a helységben amelyre kapuadót kellene fizetni és hogy a saját portájuk kapuja vajon belel esne-e a kapuadó fizetők körében a Mátyás király korában.

A 2. számú diagramból jól leolvasható, hogy az első választ, hogy *felkarolta a szerényebb származású de tehetséges embereket mind* a 30 tanuló bejelölte, 27 tanuló bejelölte, hogy *jutalmazta alattvalói hűségét, akár még a haláluk után is* és ezek mellett még 22 tanuló bejelölte azt a választ is, hogy *évente többször magas adókat vetett ki* , 3 tanuló bejelölte azt is, hogy *állandóan hadakozásra költötte vagyonát ezt az előfelmérésben 14 választották* és 2 tanuló azt is, hogy *megszüntette a füst adót és a kapuadót* az előfelmérésben ezt 7 tanuló választotta. A diagrammból leolvasható, hogy a tanulók 90% -a kiválasztotta azokat a válaszokat, amelyek igazak, Mátyás királyra és ez jól tükrözi azt is, hogy mennyivel segítette őket a foglalkozás a válaszok megadásában.

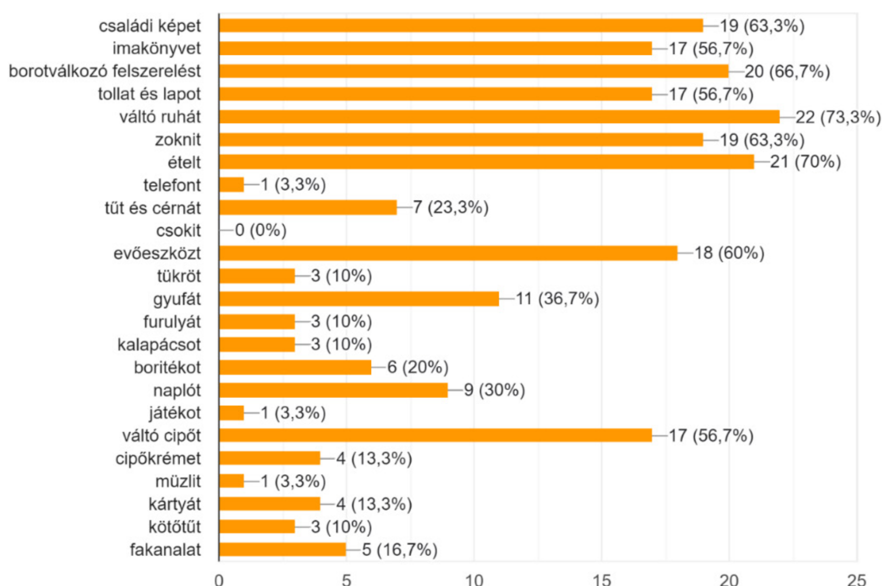


2. ábra: *Mely állítások igazak Hunyadi Mátyásra? – utófelmérés*

A 8. kérdés az előfelmérés feladatlapban az első világháborús teremhez köthető. Arra voltam kíváncsi, hogy a gyerekek hogyan gondolkodnak arról, hogy mit vitt magával a hátitáskájában egy első világháborús katona. A tanulóknak nem volt előzetes tudásuk a tanórai ismereteik alapján a kérdés megválaszolásához, csak indirekt tudásuk, melyet dédszülőiktől és nagyszülőiktől hallhattak, valamint egy kisfiú kiemelte, hogy neki azért tetszett ez a feladat, mert úgy tudott gondolkodni, mint egy katona és csak azokat jelölte be, ami hasznos lehetett a háborúban számára.

Az előfelmérés 8. kérdéseinek válaszait a 3. számú diagram mutatja be, itt a tanulók több választ is bejelölhettek és ezt jól szemlélteti a fenti diagram. A tanulók 73%-a vagyis 22 tanuló választotta a váltó ruhát, valamint a váltó cipőt 17 tanuló és 19 tanuló bejelölte még a zoknit is. Továbbiakban a tanulók még olyan lehetséges válaszokat jelöltek be, amelyek a személy lelki jólétére szolgálhatott, mint például a családi képet ezt 19 tanuló jelölte be , imakönyvet 17 tanuló és a tollat lapot valamint a borítékot is csak ugyan 17 tanuló, amelyről arra tudok következtetni, hogy a tanulók is úgy érzik, hogy a katonáknak fontos volt a családjukkal való kapcsolat fenttartás, az imakönyv választása azt mutatja be, hogy a lélek gondozását is fontosnak tartották a tanulók még a háborúban is, és a naplót a tanulók 30%-a jelölte be és ezzel is a személyes jólétet biztosíthatta egy katona. Ugyanakkor a táplálkozáshoz kötődő válaszlehetőségeket is bejelölték. Az ételt a tanulók 70%-a jelölte be vagyis 21 tanuló, az evőeszközt 18 tanuló valamint a fakanalat még 5 tanuló jelölte be.

Olyan eszközöket is bejelöltek a tanulók, amelyek akár vészhelyzetben vagy valami megoldásában hasznosak lehetnek, mint például a tűt és a cérnát a tanulók 23,3% -a jelölte be, a kalapácsot 3 tanuló jelölte, valamint a tükröt is 3 tanuló választotta. A szórakozást sem felejtették el a tanulók, hiszen a furulyát a tanulók 10% és a kártyát a tanulók 13,3% jelölte be, vagyis 4 tanuló.

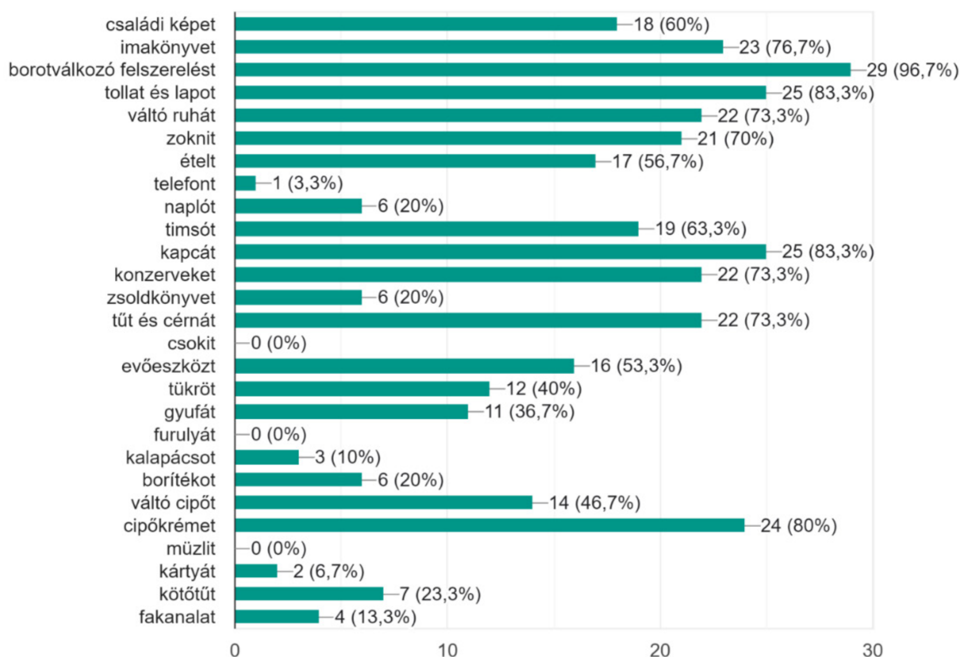


3. ábra: *Első világháborús katona hátizsákjának tartalma - előfelmérés*

Úgy gondolom, hogy a tanulók intuitív érzéseire alapozva elfogadható válaszokat jelöltek be és a kérdőív kitöltése után több tanuló is megemlítette, hogy vannak olyan könyvek az iskola könyvtárában, amelyekben említést tesznek a katonák felszereléséről és javasolták a tanítónőnek, hogy szeretnének ezzel a témával majd a következő történelem órákon foglalkozni.

A múzeumpedagógiai foglalkozáson az első világháború termében újra szerepekbe bújhattak a tanulok és együtt kipakoltuk egy első világháborús katona hátitáskáját, mindent megbeszéltünk és ami olyan volt, hogy felpróbálható, mint például a kapca azt a tanulók többsége fel is próbálta és meg tanulták, hogyan kell helyesen feltekerni. Ebben a teremben még a tanulók elkészítették saját maguk katona képét, egy előre nyomtatott keretbe be kellett rajzolják magukat katonaként. Itt még megnéztük, hogy hogyan is készítették akkoriban a fényképeket és megfigyeltük, hogy

ebben az időben menyire volt jó a katonák ruhájának színe a és arra a következtetésre jutottunk, hogy sokkal jobban bele olvadt a környezetbe, mint például a Mária Terézia által elrendelt rózsaszín hajtóka és kék nadrág. Itt katona hátizsákunkat hátunkra véve lementünk majd a pince második világháborús termébe.



4. ábra: *Első világháborús katona hátizsákjának tartalma – utómérés*

A 4. számú diagram szemlélteti, hogy a múzeumpedagógiai foglalkozás után milyen válaszokat jelöltek be a tanulók. Az előfelméréshez képest sokkal többen jelöltek be olyan tárgyakat eszközöket, melyek a személy lelki jólététét segítik elő. A családi képet 18 tanuló, az imakönyvet 23 tanuló, ami az előfelméréshez képest 6-tal nőtt. A tollat lapot és a borítékot 29 tanuló jelölte be, ami az előfelméréshez képest 9-cel nőtt, és 6 tanuló jelölte még a naplót is. A következő kategória, amit a tanulók

nagy számban bejelöltek az a tisztálkodási eszközök, mint például a borotválkozó felszerelés, amelyet 29 tanuló jelöltbe, emelet még a váltó ruhát 22 és a zoknit 21 tanuló jelölte be és a timsót, amelyet a múzeumpedagógiai foglalkozáson megbeszéltünk, hogy mi az és mikor kellett használják 19 tanuló jelölte meg. Az étkezéssel kapcsolatosan 22 tanuló jelölte be a konzervet, amelyet a előfelmérésben senki sem jelölt be és még 17 tanuló bejelölte az ételt és ahhoz kapcsolódóan 4 tanuló bejelölte még a fakanalat.

A múzeumpedagógiai foglalkozáson megbeszéltük, hogy a katonák nem vittek váltó cipőt, ezért a cipőápolás napi szertartás volt számukra és a zokni cserélése, illetve a tisztálkodás. Míg az előfelmérésben a cipőkrémet csak 4 tanuló jelölte be addig az foglalkozás után már 24 tanuló jelölte be és a kapcát 25 tanuló az előfelmérésben pedig senki. Azokat a dolgokat, amelyeket csak szükség esetén kell használni, mint például a tűt és a cérnát az előfelméréshez képest, ahol 7 tanuló választotta itt 22, a tükröt 12 tanuló az előfelmérésben csak 3 és a gyufát változatlanul 11 tanuló választotta. A szórakozáshoz kapcsolódóan a kártyát 2 tanuló választotta. Valamint a zsoldkönyvet 6 tanuló választotta, az előzőekben senki, az emlékközpontban több példát is láthattak a tanulók a zsoldkönyvre.

A fentiek alapján újra bizonyítható a második hipotézis, hogy a kisiskolások körében a múzeumpedagógiai foglakozások elősegítik a történelmi gondolkodást, a múlt és a jelen történéseinek és összefüggéseinek megértését. Hiszen amint már fentebb bemutattam a tanulók az utófelmérés során jobban át látták, hogy a világháborúban mit is vihetett magával egy katona, melyek voltak a szükséges és hasznos dolgok, amelyeket hátizsákjában magával vitt. Bizonyítható, hogy a múzeumi módszerek hatékonyan fejlesztik a tanulók történelmi gondolkodását.

Az előfelmérés 9. kérdése egy nyitott kérdés volt melyben a gyerekektől megkérdeztem, hogy szerintük miért jó, ha ismerik a múlt történelmét. A 30 tanulóból 25 gyerek adott erre a kérdésre választ. A választ adó 25 tanulóból 44% vagyis 11 tanuló azt válaszolta, hogy azért jó, ha

ismerjük a múlt történelmét, mert ez által hagyományainkat őrizzük, tovább adjuk a népszokásokat, lehet ezt a néptánc által vagy a népdalaink által is, valamint a gyerekek azt is kiemelték, hogy azáltal is, hogy beszélünk a régi mesterségekről őrizzük a hagyományokat.

A válaszadók 24 % vagyis 6 tanuló, a hősök tiszteletét emelte ki és arra is kitértek, hogy fontos megemlékezni róluk, mert ezáltal példák lehetnek számunkra és a döntéseinket is meghatározzák, ha a tiszteletük által tanulunk is az ők hazaszeretetükből, bátorságukból. Több fiú példának le is írta, hogy ő azért szereti tanulni a múlt történelmét, mert példaképeket szerez ezáltal magának és segíti őt a mindennapjaiban. 20% -a a válaszadóknak vagyis 5 tanuló a régi idők életstílusának megismerését, a múltban élő emberek mindennapjainak megismerését emelte ki, és fontosnak tartotta, hogy megismerjék ezt és leírták, hogy amikor erről tanultak elgondolkodtak, hogy menyivel könnyebb a mi életünk az okoseszközök által és úgy is elégedetlenek vagyunk.

12% vagyis 3 tanuló azt írta, hogy ő azért szeretné megismerni a múlt történelmét, mert számukra a hősök példát mutatnak és minden történelmi esemény egy tanulság, és abból mindenkinek tanulnia kellene, aki valamit már tanult a történelem eseményeiről. Leírták, hogy minden múltbeli esemény számunkra egy tanulság, melyet meg kell fontolnunk úgy ahogyan a mesék végén lévő tanulságokat is a mi jövőnk érdekében.

A fent bemutatott válaszok is alátámasztják a második hipotézist, miszerint a múzeumpedagógiai foglalkozások segítik a múlt és a jelen összefüggéseinek megértésében, mert ahogyan a fenti válaszokból is látszik a tanulók fontosnak tartják a múlt történelmének megismerését, hiszen az számukra példa értékű lehet, és egy tanulság a jövőbeli döntéseikről.

Következtetések

Az adatok feldolgozásakor, elemzésekor láttam, hogy a csíkszentmiklósi Nyírő József Általános Iskola tanítói jól ismerik a múzeumpedagógia kifejezést, de nem vitték el a tanulókat még ilyen élményszerű

múzeumpedagógiai foglalkozásra csak az általános múzeumi tárlatvezetéseken vettek részt a tanulókkal. Elég gyakran látogattak meg múzeumokat, de nem használták ki a lehetőséget és ezért is tartottam fontosnak, kutatásomban, hogy olyan tanulók vegyenek részt a múzeumpedagógiai foglalkozáson, akik még nem vettek részt ilyenen, hogy releváns legyen a kép a hatékonysággal kapcsolatosan. Ezek alapján elmondhatom, hogy feltételezéseim beigazolódtak és a múzeumpedagógiai foglalkozások növelték a tanulók motivációját a további múzeumok látogatására és hatékonynak bizonyultak a módszerek melyeket használtunk, hiszen a tanulók utófelmérésében, ahogyan azt az eredmények bemutatásánál szemléltettem az információt elsajátították és nem a történelem könyvet olvasva, hanem beavatottak lettek a történelmi korokba akár játék, akár szituációsjáték vagy akár heurisztikus beszélgetés alapján vagy csupán a tárgyakkal való közelség által.

A múzeumpedagógusoknak szánt kérdőív válaszainak alapján elmondhatom, hogy a harmadik hipotézisem is bebizonyosodott, melyben feltételeztem, hogy a múzeumpedagógiával foglalkozó pedagógusok előnyben részesítik az interaktív és gyermekközpontú módszereket a foglalkozásaik során. A válaszok alapján elmondhatom, hogy feltételezésem igaz volt és a múzeumpedagógusok az interaktív módszereket tartják hatékonynak, melyek élményt adnak a tanulók számára és a életkori sajátosságaikat figyelembe véve minden módszerben a játékosságat és az interaktivitást kell keresni, de fontosnak tartom kiemelni, hogy minden gyermek különböző, nem minden módszer válik be egyformán hatékonyan, de a játék által minden kisiskolás szívét meglehet fogni.

E témakörben kutatva, ráeszméltem arra, hogy a dolgozatom csak egy kis töredéke ennek a témának, hiszen ezen a téren sok mindent lehetne még vizsgálni. Felmerült bennem még nagyon sok kérdés, hogy például városon, vidéken a szülök tanítók mennyire ismerik a múzeumpedagógia adta lehetőségeket, vagy hogy az országban dolgozó többi múzeumpedagógus hogyan vélekedik az interaktív módszerek hatékonyságáról, valamint, hogy mi az, amiben még lehetne fejleszteni a hazánkban

igen gyermekcipőben járó múzeumpedagógiát. Hiszen a hatékonysága már látszik, csak a továbbfejlesztésen és a népszerűsítésen kellene több hangsúlyt fektetni, hogy minden kisiskolás tapasztalja meg azt, hogy a történelmet nem az iskolapadban lehet csak megtanulni és hogy a múzeumlátogatás nem csak a képek és viaszbábok megfigyelése, hanem annál sokkal több és sokkal érdekesebb, értékesebb.

Irodalomjegyzék

Bárd E. (2009): A múzeumok haszna az iskolák számára. In Vásárhelyi T. (szerk.): *Múzeum és iskola. Múzeumok a közoktatás szolgálatában.* Múzeumi iránytű 3., Szabadtéri Néprajzi Múzeum-Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre, 39–58.

Binni L., Pinna G., (1986): *A múzeum. Egy kulturális gépezet története és működése a XVI. századtól napjainkig*. Gondolat, Budapest.

Berecki I. (2009): A múzeum szervezeti felépítése és működése. In Bereczki I., Sághi I. (szerk.): *Pedagógusképzők képzése: Múzeumok közoktatási hasznosítása*. Múzeum Iskola 3., Szabadtéri Néprajzi Múzeum - MOKK, Szentendre, 31–36.

Csesznák É. (2009): Múzeumpedagógiai módszerek és eszközök – hogyan tanítsunk a múzeumban? In: Dr. Berecky Ibolya, Sághi Ilona (szerk.): *Pedagógusképzők képzése. Múzeumok közoktatási hasznosítása*. Múzeumiskola 3. Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre.

Kádár A. (2013): *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Káldy M. (2010): Jó gyakorlatok a múzeumpedagógiában – az innováció és az alkalmazás hazai lehetőségei. In: Dr. Bereczki Ibolya és Sághi Ilona (szerk.): *Múzeumi iránytű 5. Tudás és gyakorlat: Múzeumpedagógiai módszerek európai példák és hazai alkalmazások*. Szabadtéri Néprajzi Múzeum - Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre.

Magyari M. (2002): Múzeumpedagógia. In Baloghné Zsoldos J.: *A néphagyomány az iskolában. A néprajz tanításának módszertana.* Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 141–146.

Németh Cs. (2009): A múzeum és iskola változó kapcsolatáról. In Vásárhelyi T. és Kárpáti A. (szerk.): *A múzeumi tanulás kézikönyve-* Továbbképző tanfolyami jegyzet. Magyar Természttudományi Múzeum ELTE TTK Multimédia-pedagógia és Információtechnológiai Központ, Budapest, 197-200. https://docplayer.hu/1256918-A-muzeumi-tanulas-kezikonyve-tovabbkepzi-tanfolyami-jegyzet.html (Letöltés dátuma: 2023.01.17.)

Vásárhelyi T. (2009 a): Az egész életen át tartó tanulás, az iskola és a múzeumok. In Vásárhelyi T. (szerk.): *A múzeum és iskola 2009. Múzeumok a közoktatás szolgálatában. Múzeumi iránytű 3.*, Szabadtéri Néprajzi Múzeum - MOKK, Szentendre, 146–159.

Vásárhelyi T. (2009 b): Az iskolák es múzeumok kapcsolatáról. In Bereczki I., Sághi I. (szerk.): *Iskolák és múzeumok partnersége. Pedagógus továbbképzés*. Múzeum Iskola 2., Szabadtéri Néprajzi Múzeum - MOKK, Szentendre, 12–17.

A mesék szerepe az óvodáskorú gyermekek interperszonális kapcsolatainak alakulásában

ELEKES MELINDA

elekesmeli.em6@gmail.com
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

SZÁNTÓ BÍBORKA

biborka.szanto@ubbcluj.ro
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

A szocializáció egyik fontos színhelye az óvoda, ami az emberi közösségbe való beilleszkedés első lépcsőfoka, a társas kapcsolatkészség alakulásának elsődleges színtere. Fontosságának szerepe abból a szempontból is kiemelkedő, hogy a gyermek itt sajátíthatja el a társas együttlét normáit, a közösségi szemléletet. Az óvodában eltöltött évek meghatározó élményt, akár életre szóló barátságokat, kapcsolatokat tartogathatnak a gyerekek számára. Az óvónők követendő példája, a társak viselkedése, reakciói, megállapításai az azonosulás során lassan belső mintává, később meggyőződéssé válnak.

A családi szocializációval párhuzamosan a gyermeki személyiség kialakulásának lényeges elemeit alakítja, építgeti az óvodapedagógus, és ebben nagy segítségére vannak a mesék. A gyermek élete első éveiben tanul a legtöbbet, és ebben a spontán, természetes folyamatban a mese szerepe felbecsülhetetlen: egyaránt hatása van a gyermek szociális kapcsolatainak fejlődésére, érzelmi gazdagodására, beszédfejlődésére és képzelőerejének alakulására is.

A mesélés során a gyermek megtapasztalja a mesében a szó nyomán kialakuló saját képek megformálásának mozgalmasságát, színességét, változtathatóságát, az új elemek beépíthetőségét, a történések egymásutániságát, ívét, folyamatát. Mindez óriási mértékben fejleszti a figyelmet, a koncentrációs képességet, a fantáziát, a kreativitást, a gondolkodást, a szövegértést és szövegemlékezetet, az aktív és passzív szókincset, röviden, az egész személyiséget, és megalapozza az olvasóvá nevelést, mindemellett a gyermekek olyan helyzetekkel és történésekkel találkoznak a mesében, amelyek hozzájárulnak a társadalmi, erkölcsi értékek elsajátításához és érzelmi fejlődésükhöz.

A mese sokrétű, gazdag, mélyértelmű műalkotás, aminek segítségével a gyermek megtanulja felismerni az események közötti összefüggéseket, értelmezni a történeteket, és átlátni az egyszerű emberi kapcsolatokat. Ha ingergazdag környezettel társul, fejleszti a gyermek fantáziáját, hiszen mesehallgatáskor képi alátámasztás nélkül, a saját képzelőerejére támaszkodva követi a mesét, és a hallottak alapján alakítja ki a figurákat és a jellemeket. A mese szórakoztat és nevel egyszerre, a gyermek átéli a veszélyt, az örömöt, mert a mese hallgatásakor ő is a mese részévé válik. Tanít az életről és segíti a gyermek énképének alakulását.

Kutatásunkban a mese és annak közösségformáló ereje került a középpontba. Próbáltunk rávilágítani arra, hogy hogyan befolyásolják a mesefeldolgozások és közösségépítő játékok a gyermekek társas viselkedését, mennyire segítenek az óvodai csoportba való beilleszkedésben, a csoporttársakkal való viszonyok kialakításában.

1. A mese fogalma és létjogosultsága a személyiségfejlesztésben

A mese az irodalom egyik ősi epikai műfaja, melynek terjedelme kisepikai jellegű. Olyan korban születtek, melyre az írásbeliség teljes hiánya jellemző, így kezdetben szájhagyomány útján terjedtek, így őrizte meg a népköltészet is, majd a későbbiekben fel is jegyezték azokat (Szántó, 2020).

A mese történelmi kezdetektől az ember kísérője, ugyanakkor személyiségfejlesztő szerepe is vitathatatlan. Sokszor fontos erkölcsi tanulsággal szolgálnak, tükrözik az ember igazságosságba vetett hitét, mely szerint a jó törvényszerűen elnyeri méltó jutalmát, a rossz bubásra ítéltetik. Középutas jellem nincs a mesékben. Nagyon fontos a jellemek szélsőségessége, hiszen leegyszerűsített formájukban segítséget nyújtanak a világban való eligazodásban, a viszonyulások kialakításában; megkönnyítik a gyermek számára a pozitív értékekkel való azonosulást. A mese tehát – miközben fejleszti a gyermek fantáziáját –, identifikációs, utánzási és szereptanulási terep is egyben. Kimondatlanul ajánlanak megoldásokat a konfliktusok kezelésére, oldják a feszültséget.

A mesének óriási szerepe van a gondolkodási és megismerési folyamatban, a gyermek lelki jellemvonásainak kialakulásában, a pozitív emberi és erkölcsi tulajdonságok formálódásában, a személyiség létrejöttének folyamatában. Ezekben az alkotásokban szembesül a gyermek erkölcsi és esztétikai fogalmakkal mint jóság – gonoszság, szépség – rútság és ezek szinonimáival. A mese az esztétikum sajátos eszközeivel kényszeríti hallgatóját állásfoglalásra, azonosulásra vagy tiltakozásra. A tudat fehér lapja benépesül tényekkel, fogalmakkal. Az érzelmek kezdetben szűkös világa kiszélesedik, kiteljesedik, színekkel, variációkkal gazdagodik.

A gyermek példaképeket talál a mesékben, akikhez öntudatlanul is hasonlítani szeretne. A társadalmi norma támasztja alá, hogy a jó tündér, a segítőkész legény alakjába bújna legszívesebben a gyerek, mert ez az elfogadott, ezt tartja helyesnek a környezete is. Ahogyan előre halad a gyermek az anyanyelv aktív és passzív elsajátításában, olyan mértékben válik képessé differenciáltabb érzelmek kifejezésére. A mesében ismerkedik meg a másokért való aggodalom, az örvendező együttérzés érzelmei, az igazságosság, a bátorság, a hűség fogalmával, az elnyomó erőszak elleni gyűlölettel és megszerzi magának azt az optimizmust, melyre a gonosz hatalmak elleni küzdelmekben majdan szüksége lesz (Csiszér, Szabó é.n.).

2. A mese és szocializáció kapcsolata

A meséknek nagy szerepe és jelentősége van a helyes szociális viselkedés kialakításában, hiszen a történetek, olvasmányok gazdag tárháza is alkalmat ad a helyes és helytelen szociális viselkedések értelmezésére, elemzésére. A gyerekek nagyon szívesen azonosulnak egy-egy mesehőssel, magukénak vallják azok tulajdonságait és tetteit. A pozitív és a negatív mesefigurák egyaránt alkalmasak a szerepjátékra, a „más bőrébe bújás" pedig igen jó lehetőség a különböző érzelmek és attitűdök közvetítésére és értelmezésére (Nyitrai, 2012).

A szociális fejlődés szempontjából érdekes kérdés a mesék morálja, a tanulsága, a mesékben megjelenő erkölcsi üzenet. Kádár (2013) szerint fontos hagyni, hogy a mese hasson, azaz ne magyarázzuk el a tanulságot. Szerinte az a jó mese, amelyben a mesehősnek, akárcsak majdan a gyereknek, el kell hagynia a komfortzónát, a családi biztonságot, mely tulajdonképpen a gyerek útja a felnőtté válás felé. Ezen az úton vannak próbatételek, küzdelmek, de a cél sosem tűnik el szem elől, hiszen minden jó, ha a vége jó. Szerinte a jó mesét ez az optimista életfilozófia kell átjárja.

A mesék és a mindennapi élet között átjárhatóság van. Helyzetmegoldási mintákat kínálnak a hallgató számára, aki az egyes viselkedések, tevékenységek előzményeivel és következményeivel is szembesül a cselekmények, események láncolata során. A mesehősök különböző típusokat képviselnek, egyéni sorssal, tehát mindegyik szereplő sorsa más.

A mesehősöktől elvárt az önérvényesítés, ám ez bizonyos keretek között történhet, mely keretek egybeesnek a társadalomban is működő önérvényesítés kereteivel. Az együttélésre hoznak számtalan példát, jókat és kevésbé jókat, akár konfliktusokkal terhelteket egyaránt. A mesék nagyon jól szemléltetik az emberi kapcsolatok sokféleségét, bonyolultságát, változékonyságát, bemutatva továbbá a mesehősöknek a szerepét is ezekben a változásokban. Kádár Annamária (2013, 2014) szerint a jó mese olyan, amelyből nincs kilúgozva a konfliktus. Úgy véli, a szülő nem óvhatja

meg a gyerekét a konfliktusoktól, nem áltathatja egy problémamenetes élet illúziójával. Szerinte a jó mese nem túlillusztrált és nagyon fontos, hogy a gyermek saját képzelete által alkossa meg a belső képeket a történethez.

„A mesék élni segítenek" (Boldizsár, 2004, 11), mégpedig úgy, hogy nem a készen kapott boldogságot ígérik, hanem a boldogulás lehetőségét hangsúlyozzák. A mesék valójában az akadályok leküzdésére, kitartásra, a problémák megoldására ösztönöznek. Találkozhatunk bennük az önellátás és önfejlesztés képességével, továbbá az önérvényesítéssel, önvédelemmel, mindemellett azonban az önismeret, az önbizalom erősítése, a pozitív jövőkép is nagy szerepet kap. Ezek ugyanis mind feltételei a szociális kompetenciák és szociális viselkedés optimális módon történő fejlődésének (Boldizsár, 2004).

3. A kutatás bemutatása

3.1. Kutatási probléma

Kutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy hogyan befolyásolják a mesefeldolgozások és közösségépítő játékok a gyermekek társas viselkedését, hogyan alakulnak a társas kapcsolatok az óvodai csoportban a népmesék és kortárs mesék feldolgozása által, mindez mennyire segíti az óvodai csoportba való beilleszkedést, a csoporttársakkal való viszonyok kialakítását.

A kutatási problémából kiindulva a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. Az utómérésen több kölcsönös választás jön létre, mint az előmérés alkalmával.
2. Az utómérésen kevesebb a peremhelyzetben levő gyermek, mint az előmérésen.
3. A mesék és közösségépítő játékok pozitívan alakítják a csoport kohéziós összetételét.

3.2. *A kutatás terepe, minta*

Kutatásunkat a Székelyudvarhelyi Ficánka Napközi Otthon Micimackó csoportjában végeztem. A tulajdonképpeni mintát 12 nagycsoportos gyerek képezte. A vizsgálati mintában szereplő gyermekek két korcsoportba tartoztak, 5 évesek és 6 évesek voltak. A 12 gyerekből 9 fiú és 3 lány volt, százalékban mérve 75% fiú, 25% lány, tehát a fiúk voltak többségben.

A mintát képező óvodások többsége normál helyzetű, ép családból jött. Családi helyzetüket tekintve csak két gyermek volt, aki nem ép családban nevelkedett: egy gyerek esetében beszéltünk elvált, de közösen nevelő szülőkről, illetve egy gyermek esetében beszéltünk egyedül nevelő anyáról.

3.3. *Kutatási stratégia, módszerek*

A kutatás során alkalmazott stratégia a kísérleti stratégia, hiszen a kutatás céljainak megfelelően beavatkozás történt a pedagógiai folyamatba. A független változók a feldolgozásra kerülő mesék, amelyeknek a hatását figyeljük a társas kapcsolatokra, a függő változóra. Hipotézisek bizonyításához a szociometriai módszert alkalmaztuk.

A kutatási probléma vizsgálatához a legmegfelelőbb módszer **a szociometriai módszer** volt, amellyel a gyerekek társas kapcsolatrendszerét, a csoport egyes sajátosságainak alakulását vizsgáltuk. Mindez lehetővé tette a csoport összetételének tanulmányozását is, pontosan körvonalazódott, hogy az adott csoporton belül mennyire szoros a kapcsolat az egyének és a különböző csoportok között, kik a vezetőszemélyiségek, és kik azok, akik kiszorultak a csoportok peremére.

„A szociometriai módszer az egyén társas kapcsolatrendszerét, és ezen keresztül a csoport egyes sajátosságainak alakulását vizsgáló eljárás" (Dósa és Péter, 2010, 135). A szociometriai módszer az interperszonális kapcsolatok kialakulásának, természetének, rendszerének feltérképezésére irányul. A szociometria a társas kapcsolatok rendszerét tárja fel egy csoportban, személyközi érzelmi viszonyulások alapján (Dósa és Péter, 2010).

Kósáné (2001) *A mi óvodánk* című könyvében a rokonszenvi kapcsolatok alakulásának feltérképezésére játékos és cselekvéses szociometriai felvételt javasol, amelynek óvodában alkalmazható verziója a Postás játék. Szempontokat ad az adatok elemzéséhez is. Azt tanácsolja, folytassunk megfigyelést a játék ideje alatt, vagyis vessük össze a képeslapokkal kifejezett rokonszenvi választásokat a megfigyeléssel (együttjátszás, közös tevékenység). Legjobb, ha olyan időpontot választunk, amikor mindenki jelen van. Ha mégis hiányzók vannak, ezek válasza utólag pótolandó, és a választásnál ki kell emelni, hogy a hiányzókra is gondoljanak (Dósa és Péter, 2010).

A gyűjtött adatok feldolgozására használt szociometriai mátrix segítségével elkészítettem a céltábla szociogramot. A csoport kapcsolatrendszerének legáttekinthetőbb formája a céltábla szociogram, amely pontosan megmutatja, hogy egyes gyerekek milyen helyzetben vannak a csoport többi tagjához viszonyítva.

3.4. A kutatás menete

A kutatás egy egycsoportos, önkontrollos kísérlet volt, amelyben három meghatározó részt különíthettünk el: az előmérést, a fejlesztő beavatkozást és az utófelmérést.

Az **előmérést** a szociometria segítségével végeztem el. A Postás játék (1. számú melléklet) segítségével mértem fel szociális helyzetüket, minden gyerek megkapta a saját kártyáit, és ahogy szétosztották, bejelöltem egy előre elkészített táblázatba, hogy melyikük kinek adott kártyát, és az is egyből látszott, hogy ki kitől kapott. Ebből kiderült, hogy a gyerekek szociális viselkedése milyen szinten van beavatkozás nélkül, hogyan találják meg helyüket a csoportban, hol foglalnak helyet a csoporton belül, vannak-e kisebb csoportosulások, klikkek.

Az előmérést egy több hetes **fejlesztő beavatkozás** követte, amely során 10 mesét, különböző megközelítésből, többféle módon dolgoztunk fel. A beavatkozás rövidített fejlesztő tervét az 1. számú táblázat foglalja össze.

1. táblázat: *Fejlesztési terv*

Ssz.	Dátum	Mese címe	Mese feldolgozása, fókuszok
1.	2023. 07.02.	A kígyókirály koronája (népmese)	Fókuszok: egymásra hangolódás segítése, segítségnyújtás, pozitív jellembeli tulajdonságok
2.	2023. 09.02.	A törpeszarvas és a vadkan (jávai népmese)	Fókuszok: önismereti, pozitív jellembeli tulajdonságok kapcsolatteremtés, feszültségoldás
3.	2023. 14.02.	Famoha és Cserebingó (népmese)	Fókuszok: kölcsönös bizalom és megbízhatóság erősítése, együttműködés, közösség összetartó ereje
4.	2023. 16.02.	Hitvány barátok (votják népmese)	Fókuszok: bizalom és megbízhatóság erősítése, feszültségoldás, képzelet, kreativitás fejlesztése
5.	2023. 28.02.	Berg Judit: A csupasz kislány	Fókuszok: feszültségoldás, kiközösítettek közösségbe épülésének segítése, testközeli kapcsolat erősítése
6.	2023. 02.03	Vadadi Adrienn: Leszek a barátod	Fókuszok: együttműködés, kapcsolatok létesítésének erősítése, segítése, testbeszéd értésének segítése
7.	2023. 07.03.	Péter Tímea: Fülöpke az óvodában	Fókuszok: érzelmek kifejezésének segítése, konfliktusok megoldása, egymás elfogadása
8.	2023. 09.03.	Berg Judit: Panka és Csiribí	Fókuszok: csoporton belüli összetartás erősítése, egymásra hangolódás, egymás elfogadása, tolerancia
9.	2023. 14.03.	Beck Andrea: A verekedős fiú	Fókuszok: csoporton belüli összetartás erősítése, egymás elfogadása, megbocsátás, feszültségoldás
10.	2023. 16.03.	Beck Andrea: Barátság és békítőpor	Fókuszok megbocsátás, tolerancia, kiközösítettek közösségbe épülésének segítése

A fejlesztő beavatkozás az **utóméréssel** zárult, amely során ismét alkalmaztuk az előmérésnél használt módszereket és eszközöket. Ismét eljátszottuk a Postás játékot, majd elkészítettük a szociomátrixot, aminek alapján megrajzoltuk a céltábla szociogramot. A felmérések eredményeit összegeztük, összehasonlítottuk az adatokat az előmérés során nyert adatokkal és statisztikailag feldolgoztuk.

3.5. A kutatás eredményeinek bemutatása és értelmezése

Az első felméréssel felmértük, hogy milyen spontán kialakult kapcsolatok működtek a csoportban. Óvodában a csoporton belüli kapcsolatok feltérképezésének általánosan használt módszer a Postás játék, mi is ezt alkalmaztuk kutatásomhoz. A játék során minden gyerek kapott három darab barátság-kártyát, amelyen az óvodai jele és neve található. A kártyákat azoknak a társaknak adták, akit barátnak tekintettek, tehát pozitív választási kritérium volt között. A Postás játék alkalmazásával feltártuk a létező rokonszenvi kapcsolatokat, melynek alapján elkészítettem az első szociomátrixot (2. táblázat).

2. táblázat: *Szociomátrix az előmérés alkalmával*

Adott választások

Kapott választások	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1		*		*	*				*	*	*		6
2	*		*	*		*	*	*	*				7
3						*					*	*	3
4													0
5			*				*	*				*	4
6		*								*			2
7		*				*				*	*		4
8					*							*	2
9	*												1
10							*						1
11	*		*					*					3
12				*	*				*				3
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	

Az oszlopok azt jelzik, hogy a gyerekek kinek adták a kártyáikat, a sorok pedig azt mutatják, hogy hány kártyát kaptak, így az utolsó oszlopból leolvasható, hogy melyek a legnépszerűbb gyerekek, kik kaptak a legtöbb kártyát, és ki az, aki nem kapott, vagy keveset kapott. A gyerekek nevét számok jelölik, 1-től 12-ig névsor szerint.

A szociomátrixból is látszik, hogy van olyan gyermek, aki egyetlen kártyát sem kapott, például a négyes számmal jelölt kislány. Ő gyakran egyedül játszik, a többiek kirekesztik, lenézik, így ő peremhelyzetűnek tekinthető.

Akik csak egy kártyát kaptak, szintén peremhelyzetűnek tekinthetők, de mégsem beszélhetünk teljes kirekesztettségről. Itt ugyanis létezik olyan kölcsönös jel, amely pozitív jel lehet. A 9-es kislány például az 1-es, népszerű gyerektől kapta azt az egyetlen kártyát, akinek ő is adott, tehát még van lehetősége, hogy más csoporttársakkal is barátságot kössön. A 10-es gyerek esetében is kölcsönös kapcsolatról beszélhetünk, hiszen kedvező zónában levő gyerektől kapta az egyetlen kártyáját, akinek ő is adott. Két fiú, az 1-es és 2-es gyerek kapta a legtöbb kártyát, ők vannak sztárhelyzetben.

A fejlesztő beavatkozást követően ismét elvégeztük a szociometriai felmérést, hogy lássuk, milyen irányban változott a csoport szociális összetétele. Ugyancsak a Postás játékot használtuk a felméréshez, amit az előmérésen is. A gyerekek ismét három-három kártyát kaptak, amelyet barátaik között oszthattak szét, tehát ez szintén egy pozitív választási kritérium volt. Az utómérésben kapott választásokat ismét egy szociomátrixban rögzítettük.

Az első szociomátrixhoz (2. táblázat) viszonyítva látható, hogy az utóméréskor már nincs olyan gyerek a csoportban, akit mindenki kiközösít, sőt mindenki választva lett valamelyik csoporttársa által. A peremhelyzetűekkel párhuzamosan azonban a középpontban lévő gyerekek helyzete is megváltozott, ők kikerültek ugyanis a sztárhelyzetből, de még mindig nagy népszerűségnek örvendhetnek.

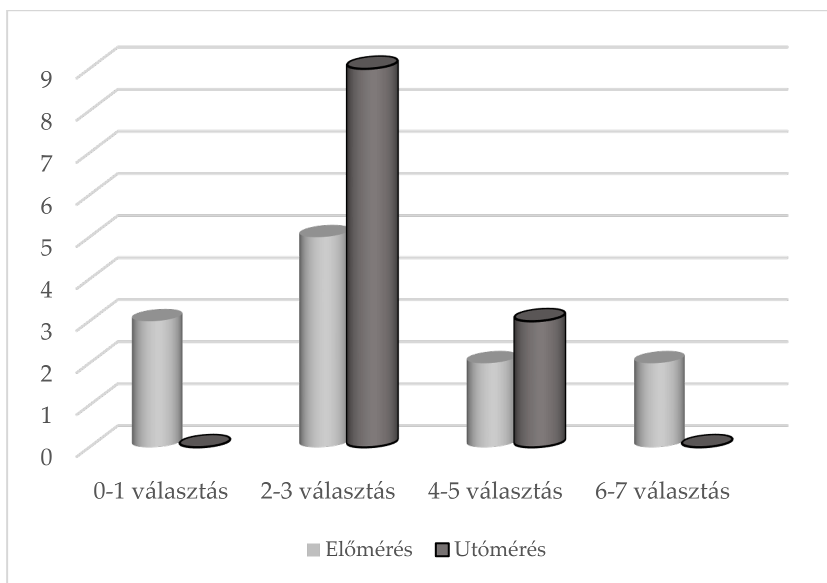
3. táblázat: *Szociomátrix az utómérés alkalmával*

Adott választások

Kapott választások

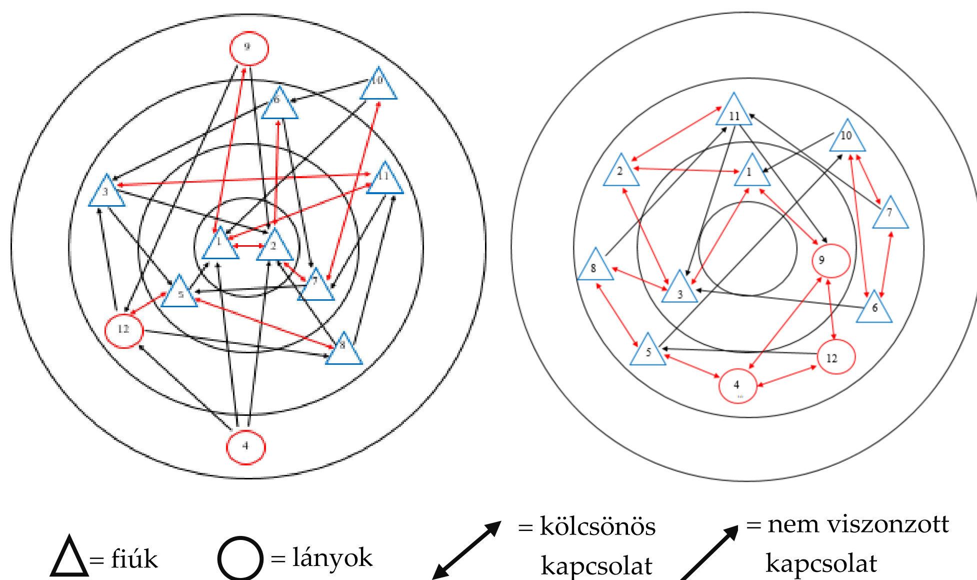
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1		*	*						*	*			4
2	*		*								*		3
3	*	*				*		*			*		5
4					*				*			*	3
5				*				*				*	3
6							*			*			2
7						*				*			2
8			*		*								2
9	*			*							*	*	4
10					*	*	*						3
11		*					*	*					3
12				*					*				2
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	

A két felmérés eredményeinek összehasonlítását tartalmazza az 1. diagram.



1. ábra: *Választások szerinti eloszlás összehasonlítása*

A szociomátrixok elkészítése után az előmérést és utómérést követően is megrajzoltuk a céltábla szociogramot, amely négy koncentrikus körbe szerveződik.



2. ábra: *Az elő- és utómérés szociogramjainak összehasonlítása*

A szociometriai pozíciókat tekintve a szociogram nagyon sokat változott a preteszthez viszonyítva. Jelentős változás, hogy a két legkedvezőbb helyzetben levő gyerek már nincs sztárhelyzetben, kikerültek a még kedvező zónába, immáron csak 4-5 választással, szemben az előmérésben kapott hat-hét választással. Lényeges változás, hogy minimum két kártyát kapott minden gyerek, tehát a peremhelyzetű gyerekek is bekerültek kedvezőbb zónába, sikeresen tudtak kapcsolatokat alakítani társaikkal és nincs egyetlen kirekesztett vagy magányos gyerek sem.

A szociometriai mátrixok és szociogramok elkészítése után a következő mutatókat számoltuk ki, hogy képet kapjunk a csoport szerkezetéről.

A **sűrűségi index (SI)** kiszámolásával kezdtük, hogy megtudjuk, hány kölcsönös kapcsolat jut egy személyre átlagosan. *SI= SQ/2×N,* ahol SQ a kölcsönös kapcsolatok száma. A mutató átlagövezete 0,9-től 1,1-ig

terjed. Az előméréskor a mutató értéke 0,9 alatt volt, tehát közösségnek nem is nevezhető csoport volt. Az utóméréskor azonban a sűrűségi index értéke 1,16-os értéket mutatott, tehát több kölcsönös választás volt a beavatkozást követően.

Másodszor a **kölcsönösségi indexet (KI)** számoltuk ki, ami azt fejezi ki, hogy a társas mezőben lévő személyek hány százalékának van kölcsönös kapcsolata: $KI=100\times SZQ/N$. Ez a mutató 85-90% szokott lenni, ha ennél alacsonyabb az index, akkor az osztályban fellazult kohézióról beszélünk, ahol magas a magányosok aránya. Már az előméréskor 91,66% volt ez az érték, ami azt jelenti, hogy nagyon sok kölcsönös barátság volt kialakulva. Egyetlen gyerek kivételével mindenkinek volt kölcsönös kapcsolata valakivel, a szociogramban elfoglalt helytől függetlenül Az utóméréskor a mutató 100 százalékot mutatott, ami azt jelenti, hogy a beavatkozás után egyetlen kirekesztett, peremhelyzetű gyerek sem volt a csoportban.

Megnéztük, hogy milyen értéket mutat a peremhelyzetű és sztár-helyzetű gyermekek **individuális szociometrikus státusza (ISS)**, amely az egyén által kapott pozitív választások összegének (P) viszonya a lehetséges választások számához (N-1): $ISS = P/(N-1)$.

A 4-es gyerek volt az egyetlen kirekesztett gyerek az előméréskor. Ő az előméréskor egyetlen kártyát sem kapott, de láthatóan pozitív irány-ba mozdult az ő szociometrikus státusza. Az ISS értéke ugyanis nulláról 0,27-re emelkedett. Ő is bekerült a kedvező zónába és kapcsolatokat tudott teremteni másokkal, pontosan három kölcsönös kapcsolata van.

Az 1-es és 2-es gyerek esetében is kiszámoltuk ezt a mutatót. Esetük-ben az előméréskor mért ISS értéke nagyon magas volt, ugyanis ők kapták a legtöbb választást, ők voltak a legnépszerűbbek ($ISS_{(1)} = 6/11 = 0,54$; $ISS_{(2)} = 7/11 = 0,63$). Az utóméréskor jóval alacsonyabb lett ez az érték mindkét gyerek esetében, hiszen kevesebb választást kaptak és veszítet-tek népszerűségükből ($ISS_{(1)} = 4/21 = 0,36$; $ISS_{(2)} = 3/21 = 0,27$).

A **csoportkohéziós index (SKOH)**, kiszámolásával megtudtam, hogy a társas mezőben a szociometriailag lehetséges társas kapcsolatok számának hány százaléka realizálódott: *SKOH = 100 x SQ / N x (N-1).* A kohéziós index átlagértéke 10-13. Már az előméréskor erős fokú kohézióról beszélhettünk, összetartó csoport volt, hiszen a mutató értéke 13,63% volt. A beavatkozást követően azonban az index értéke 21,21%-ra emelkedett, ami azt jelenti, hogy az utóméréskor magas fokú kohézióról beszélhettünk.

Az előmérés (preteszt) és utómérés (posztteszt) mutatóinak eredményeit az 5. számú táblázat foglalja és hasonlítja össze, amelyből még szembetűnőbb a mutatók értékeinek pozitív irányba való elmozdulása.

5. táblázat: *A felmérésekkor mért mutatók összehasonlítása*

	preteszt	**posztteszt**
Sűrűségi index	0,75	1,16
Kölcsönösségi index	91,66%	100%
$ISS_{(4)}$	0	0,27
$ISS_{(9)}$	0,09	0,36
$ISS_{(10)}$	0,09	0,27
$ISS_{(1)}$	0,54	0,36
$ISS_{(2)}$	0,63	0,27
Kohéziós index	13,63%	21,21%

A két mérés eltérő eredményeket mutat a társas kapcsolatok alakulását illetően, ahonnan jól látható, hogy változást sikerült eszközölni a csoport szerkezetét illetően és a változás mértéke igencsak jelentős. Az előméréskor peremhelyzeten levő gyermekek a beavatkozást követően bekerültek a csoportba, elfogadott csoporttagok lettek. Az individuális szociometrikus státuszt jelölő mutatók megduplázódtak, tehát esetükben az elmozdulás pozitív és igencsak jelentős. A sztárhelyzetűek esetében ezen értékek csökkentek, ugyanis ők veszítettek népszerűségükből, kevesebb választást kaptak.

Következtetések

Az elő- és utómérés eredményeit összevetve és az egyes mutatók pozitív elváltozásaira hivatkozva kijelenthetem, hogy a kutatás elején megfogalmazott hipotéziseim beigazolódtak, mindemellett elértem a kitűzött célokat is, tehát a fejlesztő munka eredményes, sikeres volt.

Az első hipotézisemmel azt feltételeztem, hogy ***az utómérésen több a kölcsönös választás, mint az előmérés alkalmával, ennek eredményeképpen több kölcsönös kapcsolat lesz a csoporton belül***. Ez az állítást két tényező mentén vizsgáltam: kölcsönösségi index és sűrűségi index eredményeinek kiszámolásával, összehasonlításával. A sűrűségi index az mutatta meg, hogy egy személyre hány kölcsönös kapcsolat jut. Az előmérés alkalmával számolt 0,75-ös érték igen nagyot emelkedett, a fejlesztő beavatkozás hatására elérte az 1,16-os értéket. A kölcsönösségi index kiszámolásával megtudtuk, hogy a társas mezőben lévő gyermekek hány százalékának van kölcsönös kapcsolata. A második felmérés alkalmával minden gyermek rendelkezett legalább egy kölcsönös kapcsolattal, a mutató elérte a 100%-os értéket. Az előmérésen elért kölcsönösségi indexhez képest, vagyis a 91,66%- hoz viszonyítva kijelenthető, hogy a hipotézisem beigazolódott. Az utómérésen valóban több volt a kölcsönös választás, ugyanis kiválasztott mesék feldolgozásával és a közösségépítő játékok alkalmazásával a kölcsönös választások megkétszereződtek.

A második hipotézisben azt feltételeztük, hogy a beavatkozást követően kevesebb lesz ***a peremhelyzeten lévő gyermek***. A céltábla szociogramok összehasonlításakor szembetűnő volt a változás, látható volt, hogy a külső peremhelyzetet jelző körről bekerültek a kevésbé kedvező zónába s hasonlóképpen a középpontban lévő gyerekek a sztárhelyzetből a kedvező zónába. Az utómérés során készített céltábla szociogram pontosan mutatta, hogy nincs kirekesztettség és népszerűség a csoportban, tehát nincs peremhelyzetű és sztárhelyzetben levő gyermek sem. A feltételezésem bizonyítását adatokkal is alátámasztottam, ezért kiszámoltam az első körben peremen lévő gyerekek individuális szociometriai státuszát.

Az előmérés alkalmával egy gyerek ISS mutatója 0, két másik gyereké pedig 0,09. Ezek a mutatók a második felmérésre mind 0,27-re emelkedtek, tehát a pozitív elmozdulás bizonyított. Ezzel párhuzamosan a népszerűségnek örvendő gyermekek ISS mutatója csökkenni látszik. Az előméréskor számolt 0,54 és 0,63 értékekhez képest az utómérésen számolt értékek 0,27 és 0,36 körül alakulnak. Ennek következtében kijelenthető, hogy a második hipotézisem is beigazolódott. A csoport középpontja és a perem között a távolság megrövidült, nincsenek se túl népszerű, sem kirekesztett gyermekek, tehát kezd kialakulni a csapatlégkör és nincsenek akkora távolságok a gyerekek között.

Harmadik hipotézis azt fogalmazta meg, hogy ***a mesék és közösségépítő játékok pozitívan alakítják a csoport kohéziós összetételét.*** A mesefeldolgozások és közösségépítő játékok során a gyerekek megtapasztalhatták az együttdolgozás örömét, az összetartozást, fokozatosan rávezettem őket arra, hogy együtt könnyebb bizonyos problémákat megoldani, hogyan fogadják el egymást előítéletek nélkül, hogy nem csak rokoni kapcsolatok lehetnek, hanem barátságok is. Hipotézisem bizonyítására a csoport kohéziós indexét számoltam ki mindkét alkalommal, innen is jól látható a két mérés közti eltérés. A beavatkozás utáni utómérés a fejlesztés látható eredményét mutatta meg, ugyanis a kohéziós index 13,63 százalékról 21,21 százalékra emelkedett. A feltárt eredmények tükrében kijelenthető, hogy a harmadik hipotézisem is bizonyítást nyert.

A kutatás során feltárt eredmények igazolják a felállított hipotéziseket, miszerint a közösségépítő játékok pozitívan befolyásolták a hátrányos helyzetű gyerekek interperszonális kapcsolatainak alakulását és a csoport kohéziós összetételét, illetve, hogy a játékok hatására fejlődtek a gyermekek érzelmi kompetenciái.

Összegzés

Mivel az óvoda másodlagos szocializációs színtér, úgy vélem, hogy óvodáskorban különösen nagy jelentősége van a szocialitás fejlesztésének és már ebben a korban fejleszteni kell szociális kompetenciáikat és

magatartásukat. A gyermekeknek el kell sajátítaniuk azokat az ismereteket, képességeket, készségeket, motívumokat, amelyek lehetővé teszik a beilleszkedést a csoportba, megalapozva ezzel a tulajdonképpeni szocializációt.

A kutatást összegezve elmondhatom, hogy a mesefeldolgozás hatékony fejlesztési lehetőségnek bizonyul, ha a gyermekek szociális magatartását kívánjuk fejleszteni. A mesék és közösségépítő játékok együttes megléte és ezek feldolgozása hatékony lehetőséget nyújt a szocializáció fejlesztésére, a csoporton belüli kapcsolatok és a csoportkohézió alakítására. Segítik azon képességek és készségek alakulását, amelyek szükségesek a társas kapcsolatok kialakításához és fenntartásához, jelentős mértékben hozzájárulnak az óvodáskorú gyerekek társas kapcsolatainak formálásához és a csoportkohézió növeléséhez.

Irodalomjegyzék

Boldizsár I. (2004): *Mesepoétika.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csiszér A., Szabó E. (é.n.): *A mese személyiségfejlesztő hatása* http://ccdmures.ro/cmsmadesimple/uploads/file/rev8sp/invp/invp17.pdf (letöltve 2023.05.22).

Dósa Z., Péter L. (2010): *A pedagógiai kutatás alapjai.* Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.

Kádár A. (2013): *Mesepszichológia*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Kádár A. (2014): *Mesepszichológia 2*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Kósáné Órmai V. (2001): *A mi óvodánk*. Okker Kiadó, Budapest.

Nyitrai Á. (2012): Mese és mesélés. A mesék alkalmazásának lehetőségei a kritériumorientált fejlődéssegítésben. *Iskolakultúra,* 4, 8–80.

Szántó B. (2020): *Kánonok a magyar gyermekirodalomban.* Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.

Tanító szakos hallgatók időperspektívájának nemzetközi összehasonlító vizsgálata

KÁDÁR ANNAMÁRIA

annamaria.kadar@ubbcluj.ro
Babes-Bolyai Tudományegyetem és Debreceni Református Hittudományi Egyetem

KISS JÁNOS

kiss.janos@drhe.hu
Debreceni Református Hittudományi Egyetem és Partiumi Keresztény Egyetem

1. A pszichológiai idő és élettempó

„Mi hát az idő? Ha senki sem kérdezi, tudom; ha kérdezik tőlem,
s meg akarom magyarázni, nem tudom... Mert így van ez,
Uram, Istenem, mérem, mérem, de mit mérek, nem tudom."
(Szent Ágoston: Vallomások)

Annak ellenére, hogy közvetlenül nem látjuk, tapintjuk és halljuk, az idő fogalma biztosítja számunkra a folyamatosság érzését, azt a szálat, amelyre koherensen felfűzhetjük életttapasztalatainkat. Az események látszólagos időtartamát eltérően éljük meg, másképpen érzékeljük az idő múlásának változásait. Bergson és Pogson (2001) a külső és belső időt különböztet meg. A pszichológiai idő különbözik az objektív, azaz az óra szerinti időtől, azt mutatja meg, ahogyan az idő múlását az egyén érzékelésére, mindez hatással van gondolatainkra, érzéseinkre, cselekvéseinkre.

Hosszabbnak érezzük azt az időtartamot, amelyben valami történik, változik, és rövidebbnek azt az időszakot, amelyet emocionálisan pozitív események töltenek ki. A szubjektív időérzékelés számos kognitív rendszert

von be, kiemelkedő szerepe van benne az epizodikus emlékezetnek, amely lehetővé teszi számunkra, hogy *„ne csak visszamenjünk az időben, hanem azt is, hogy előre lássuk, megtervezzük és alakítsuk gyakorlatilag bármelyiket konkrét jövőbeli eseményt"* (Suddendorf és Corballis, 2007, 299). Az időtartam észlelésében az időingereken túl nagy szerepet játszanak az érzelmek is, ami hatással van motivációnkra és jövőbeni döntéseinkre is (Carstensen, 2006).

Az élettempó fogalma Levine (1997) nevéhez kötődik, akik különböző városokban az emberek járási sebességét és az üzleti tranzakciók tempóját vizsgálták. Az időhöz való viszonyulást élettempónak nevezték, és az ennek alapján kalkulálták ki számos város élettempóját. Az időhöz való viszonyulás társadalmanként, kultúránként is változik, a Nyugat-Európai országokban és Japánban a leggyorsabb az élettempó, míg a fejletlen országokban a leglassúbb. Az Egyesült Államok városaiban az északkeleti nagyvárosok élettempója bizonyult a leggyorsabbnak, a délieké és nyugatiaké lassabbnak (Levine, 1997).

2. Időperspektíva

„Mindannyiunknak megvan az időgépe, ugye.
Amelyek visszahoznak minket, azok az emlékek,
És azok, amelyek előre visznek, azok az álmok."
(H.G. Wells: Az időgép, 1895)

Az időperspektíva egy tudattalan kognitív struktúra, amely segítségével személyes tapasztalatainkat időbeli kategóriákba rendezzük (Lamm, Schmidt és Trommsdorf, 1976). Megmutatja, hogy az egyén milyen módon látja saját múltját, jelenét és jövőjét, és miként viszonyul hozzá (Zebardast, Besharat és Hghighatgoo, 2011). Alapvetően befolyásolja az egyén döntéseit mind a rövid, mind a hosszú távú célok elérésében, ezáltal a jelen cselekvésekre is hatással van.

Zimbardo és Boyd (1999) szerint az egyéni viszonyulásunk az időhöz általában nem tudatos, szubjektív és nagyrészt tanult folyamat. A

pszichológiai idő fogalma három időzónát tartalmaz: a múltat, a jelent és a jövőt. Az emberek különböznek abban, hogy hogyan viszonyulnak az időhöz, és ez a hozzáállás erősen befolyásolja a viselkedésük széles skáláját. A múlthoz kötődő személyek hajlamosak korábbi problémáikon és negatívnak ítélt életeseményeken rágódni, a jelenorientáltak a jelenbeli helyzetre fókuszálnak, igyekeznek az aktuális helyzetből kihozni a lehető legtöbbet, a jövőorientáltak pedig mérlegelik a konfliktusos helyzetek kedvező vagy kedvezőtlen kimenetelét.

Az időorientáció az a lencse, melyen keresztül látjuk a világot és ami meghatározza attitűdünket, hitünket és értékeinket (Zimbardo és Boyd, 1999). A időperspektívát a személy adott társadalmon belüli helye, szocioökonómiai státusza (Kruger, Reischl és Zimmerman, 2008; Guthrie, Butler és Ward, 2009), a kulturális és vallási környezete (Sircova, A., Mitina, O. V., Boyd, J., Davydova, I. S., Zimbardo, F., Nepryakho, T. L., 2007, Zimbardo és Boyd, 2008), társadalmi helyzete, az iskolai tanulmányai és családi körülményei (Zimbardo és Boyd, 2008, Nurmi, 1991) befolyásolják. Mindez hatást gyakorol az érzelmeinkre, az élmények keresésének gyakoriságára, a velünk történő események értelmezésére is (Fortunato és Furey, 2010).

Számos kutatás talált szignifikáns összefüggést az időperspektíva dimenziók és az egészséggel kapcsolatos kérdések (Carstensen és Frederikson, 1998; Guthrie L. C. és mts, 2009) továbbá a stresszérzet (Zimbardo és Boyd, 1999), az alkohol- és drogfogyasztás (Wills, Sandy és Yaeger, 2001), a mindennapok problémáival való megküzdés (Beiser és Hyman, 1997; Wills és mtsai, 2001) között.

Az Időperspektíva kérdőívet (ZTPI) Zimbardo és Boyd (1999) fejlesztette ki, amely egyszerre méri az egyén szociális, személyes, érzelmi és kognitív faktorait, valamint képet ad az egyén percepciójáról, tetteiről és céljairól is. A választás jelentősen befolyásolja az emberi kapcsolatainkat és az események értelmezésének módját.

A Zimbardo és Boyd-féle (1999) Zimbardo Időperspektíva Kérdőív (ZTPI) öt faktort különböztet meg: múlt negatív, múlt pozitív, jelen-

hedonista, jelen-fatalista és jövő dimenzió. A hatodik faktort, egy külön kérdőív, a transzcendentális jövő kérdőív méri, amely további 10 kérdést tartalmaz.

2.1. A múlt perspektíva

> *„S hiába is tiltakozunk ellene, életünknek a múlt az egyetlen pozitív tartalma: azt tudjuk, amit a múltban megtanultunk, olyan erősek vagyunk, amennyire a múltban megerősödtünk, és egyáltalában annyira vagyunk itt a jelenben, amennyire vissza nem maradtunk a múltban. Gondolataink, érzéseink, életünk igazságai nem hunynak ki bennünk. Élményeink mindenüvé követnek minket, és nem hagynak nyugton soha. Akármerre fordulunk, mindig szembetalálkozunk velük.”* (Kassák Lajos)

A múltorientált személyek elsősorban a múlt eseményeivel foglalkoznak: gyakrabban emlékeznek vissza rég megtörtént eseményekre, illetve arra, hogy ezekben a helyzetekben miként viselkedtek, milyen döntéseket hoztak, és ezeknek milyen következményei voltak.

A múltorientált szemléletnél két típusú időperspektívát különítünk el: a múltnegatív és a múltpozitív perspektívát. A múltnegatív orientációjú embereknél a negatív események újra- és újraélése egy ördögi körhöz vezet, mivel negatív színben tünteti fel mind a jelent, mind a jövőt. Az erős negatív múltszemlélet együtt jár depresszióval, frusztrációval, boldogtalansággal és alacsony önértékeléssel, érzelmi instabilitással, valamint agresszióval (Lyubomirsky és Nolen-Hoeksema, 1995; Nolen-Hoeksema és Morrow, 1993). A múltpozitív beállítottságú emberek sokszor emlékeznek a régi szép időkre. Mindig örömmel várják a pirosbetűs ünnepeket, szívesen őrizgetnek emléktárgyakat, gyűjtik a fényképeket és olyan barátaik vannak, akiket gyerekkoruk óta ismernek.

A múltpozitív hozzáállás reziliens optimizmust hordoz magában, amely segít pozitívan felfogni és feldolgozni a történteket (Zimbardo és Boyd, 1999). Előfordulhat, hogy a múltbeli események nehézséget jelentett az adott személy számára, azonban az emlékhez pozitív átkeretezés

társul, mint a kihívásokkal való megküzdés élménye. A múlt szemlélete befolyással van arra, miként elemezzük ki a jelen eseményeit, valamint hogy miként tervezzük meg a jövőt.

2.2. A jelen perspektíva

„*Ti a pillanatokkal törődjetek,*
az órák majd törődnek magukkal." (Buddha)

A jelenhedonista orientáció a jelen pillanat megélésére, az újdonságokra és élvezetekre való fogékonyságként és a jövőbeli következmények figyelmen kívül hagyásaként jellemezhető. A jelenfatalista faktor egy előre eltervezett jövő és a sors hitét jeleníti meg, ami rezignáltsággal jár a jelen cselekedeteivel kapcsolatosan.

A jelenorientált személyek az itt és mostban élnek, jellemző rájuk vágyaik, szükségleteik azonnali kielégítése. Könnyen leértékelhetik a jövőt, mivel az számukra bizonytalannak tűnik, emiatt nem érdekli őket a döntéseiknek a jövőbeni következményei. A jelenorientált szemléletnél szintén két típusú időperspektívát különítünk el: a jelenhedonista és jelenfatalista felfogásmódot. A jelenhedonista a pozitív, örömszerző attitűdöt és magas rizikóvállalást foglal magában, az azonnali beteljesülés vágyát, kevés az aggodalomal a következmények miatt. A jelenhedonisták a pillanatnak és az újdonságoknak élnek. Életcéljuk az öröm, az új tapasztalatok, új benyomások megélése (Zimbardo és Boyd, 1999).

A jelenfatalisták úgy érzik, hogy életüket olyan erők irányítják, amelyeket nem képesek befolyásolni és nem éreznek erőt önmagukban a változtatásra. A jelenfatalista beállítottságú emberek úgy hiszik, hogy a jövőjüket már megírták, így amit tesznek nincs hatással arra, ami történik velük. Ez az időperspektíva következhet a vallásos háttérből, másoknál a problémák, nehézségeik vagy a súlyosan hátrányos anyagi helyzetük realisztikus felméréséből ered (Zimbardo és Boyd, 1999).

A jelenhedonista és a jelenfatalista irányultság is kapcsolatban van a gyenge tanulmányi teljesítménnyel. A jelenhedonista viselkedés

élvezetkereséssel jár együtt, ezek a diákok örömteli helyzeteket keresnek a jelenben, ahelyett, hogy a jövőbeli jutalomért dolgoznának (Zimbardo és Boyd, 1999). A jelenfatalista diákok szerint az erőfeszítéseik nem függnek össze az iskolai eredményükkel, emiatt késleltetik a feladataikat, ami alacsony teljesítményhez vezethet (Jackson, Fritch, Nagasaka és Pope, 2003).

2.3. A jövő perspektíva

„Van, aki stopperórával kezében él, minduntalan célok felé rohan, és a másodperceket számlálja. Mások úgy élnek, mint egy fa, nagyon lassan és szívósan, s tudják, hogy még sok, sok idejük van, évtizedek.” (Márai Sándor)

A jövőperspektíva a jövőbeli célok és az érvényesülés folyamatának megtervezéseként jellemezhető (Zimbardo és Boyd, 1999). A jövőorientált egyének a jövőbeli következményeket, az események előnyeit és hátrányait mérlegelve hozzák meg döntéseiket. Az ilyen személyekre a jövő előtérbe helyezése jellemző, a konkrét célok és elképzelések megvalósítása. Ilyenkor az azonnali örömöktől, a jelenidejű élvezetektől a jövőbeli célok irányában fordul el a személy. A jövőorientált emberek mindig előre gondolkodnak és terveznek, bíznak a meghozott döntéseikben. Szélsőséges esetekben munkamániássá válhatnak, akik képtelenek élvezni azt, amit elértek. Pozitív vonásuk, hogy legtöbbször elérik céljaikat, és nem keverednek bajba. A transzcendentálisjövő-orientált emberek úgy gondolják, hogy a halál utáni élet fontosabb, mint az, amelyikben jelenleg élnek. Ennek következménye, hogy a túlvilági élet jutalmait értékesebbnek tartják a földi élet nyújtotta örömöknél és élvezeteknél.

A jövőperspektívával együtt jár a jó tanulmányi teljesítmény (Zimbardo és Boyd, 1999), mivel a jelenbe befektetett munka késleltetett jutalommal megtérül a jövőben. De Bilde, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. (2011) szerint azok a diákok, akiknek magas a jövő időperspektívájuk van, főként belső indítékok hajtják, mert a tevékenységet önmagáért, valamint az abból származó élvezetért és elégedettségért végzik. A múlt-

pozitív és a jelenhedonista perspektíva pozitívan társult az élettel való elégedettséggel, pozitív érzelmekkel, optimizmussal és boldogsággal (Boniwell, I., Osin, E., Linley, P. A. és Ivanchenko, G. V., 2010). A jelenhedonista perspektíva energikus és depresszív hajlammal társul (Zimbardo és Boyd, 1999). A múltnegatív és jelenfatalista perspektívák a szorongáshoz és a depresszióhoz kötődnek (Anagnostopoulos és Boyd, 1999, Sailer, U., Rosenberg, P., Al Nima, A., Gamble, A., Gärling, T., Archer, T. és Garcia, D., 2014) és negatívan korrelálnak a boldogsággal és az élettel való elégedettséggel (Sailer és mtsai, 2014). A jövő időperspektíva pozitívan kapcsolódik az élettel való elégedettséghez, az optimizmushoz és a pozitív érzésekhez (Sailer és mtsai, 2014).

2.4. A kiegyensúlyozott időperspektíva és szubjektív jóllét kapcsolata

A szubjektív jóllét azt jelenti, hogy a személy maga ítéli meg, hogy saját sztenderdjeihez képes milyen mértékben érzi magát boldognak.

Zimbardo és Boyd (2012), illetve Zimbardo, Sword és Sword (2012) azt hangsúlyozták, hogy az időperspektíva nem velünk született, hanem tanult, ezért újratanulható és módosítható. Ennél fogva tehát képesek lehetünk arra, hogy kiigazítsuk időperspektívánkat, optimalizáljuk a döntéshozatali folyamatokat, megismerjük képességeinket, lehetőségeinket és jobbá tegyük életünket. Boniwell és Zimbardo (2004) kutatásaik során rámutattak, hogy ahhoz, hogy a szubjektív jóllét egy magasabb szintjét elérhessük, az időperspektívák terén kiegyensúlyozottság szükséges.

Több kutatás mutat rá arra, hogy létezik egy úgynevezett kiegyensúlyozott időperspektíva (BTP – balanced time perspective), amely hatással van a mentális egészségünkre. Mindenki rendelkezik egy személyes időprofillal az alapján, hogy mely időorientáció milyen mértékben jellemző rá. Mindez statisztikailag közepes vagy magas pontszámot jelent a pozitív múlt, jelenhedonista és jövő skálákon, valamint alacsony pontszámot a negatív múlt és a jelenfatalista skálákon.

A kiegyensúlyozott időperspektívához fontos, hogy minél kisebb legyen bennünk a múltnegatív orientáció (a múltbeli negatív események rendszeres felelevenítése, ezeken való rágódás), magas a múltpozitív (pozitív emlékek előhívása, eddigi élettörténetünk általánosan pozitív megítélése), mérsékelt a jelenhedonista (az azonnal elérhető örömök előnyben részesítése), és mérsékelten magas a jövőorientált beállítódás (tervezés, jövőbeli célok szem előtt tartása). Akik ezzel a kombinációval rendelkeznek, egészségesebben, boldogabban élnek, és produktívabbak, mint azok, akik nem. A kiegyensúlyozott időperspektíva azt jelenti, hogy a személy egyidejűleg tartja fenn a múlt, jelen és jövő perspektíváit és rendelkezik egy nagyfokú rugalmassággal is, hogy minél könnyebben válthasson a perspektívák között és a megadott helyzetnek megfelelően alkalmazhassa a legmegfelelőbbet.

A kiegyensúlyozott időperspektíva a szubjektív jóllét legerősebb előjelzője, és pozitív korrelációban áll a pszichológiai igények kielégítésével, az önrendelkezéssel, vitalitással, hála érzésével, amelyek szintén kapcsolatban állnak a szubjektív jólléttel.

Az emberek elégedettebbek, ha anyagi javak helyett élményekbe, szociális kapcsolatok alakításába fektetnek be. Ha felismerjük, hogy döntéseink az időnkről költséggel jár, megtanulhatjuk, hogyan dönthetünk jobban (Tversky és Kahneman, 1981).

3. Időperspektíva fontossága a pedagógiában

„A pedagógus nem lehet elkeseredett, megtorpant ember, mert a pedagógusnak egyetlen karizmája van: a jövőbe vetett hit optimizmusa." (Karácsony Sándor)

Egy átfogó kutatásban (Mansfeld, C. F., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby-Fell, N., 2016) összegyűjtötték azokat az egyéni jellemzőket és készségeket, képességeket, amelyek a reziliens pedagógusokat jellemzik, ezek közé tartozik az altruizmus, az erős belső motiváció, a morális és

szakmai elhivatottság, a kitartás, az optimizmus, a humorérzék, az érzelmi intelligencia, a kockázatvállalási kedv és a rugalmasság. A reziliencia fejlesztése amiatt fontos a pedagógusképzésben és a pedagógus pályán egyaránt, mert csökkenti a stresszt és a kiégést, fejleszti a szakma iránti elkötelezettséget, a motivációt, a munkával való elégedettséget, a jóllétet, az énhatékonyság érzését, ezek pedig hosszútávon kihatnak a tanítás minőségére és a tanulók motivációira és eredményességére, valamint rezilienciájára is (Middleton, 2020). A rezilienciához hozzájárul egy kiegyensúlyozott időperspektíva is.

Szignifikáns pozitív összefüggést találtak a kiegyensúlyozott időperspektíva és a jó szubjektív közérzet, boldogság, elégedettség az élettel, elszántság, vitalitás, hálaérzet, érzelmi intelligencia, pozitív érzések, jobb problémamegoldó stratégiák és csökkent negatív affektus (Drake, Duncan, Sutherland, Abernethy és Henry, 2008). Olyan lesz a jövő, mint amilyen a ma iskolája írja Szent-Györgyi Albert, így az, hogy milyen a pedagógus időperspektívája, hatással van a saját és a diákok jóllétére is.

4. Hipotézisek

A kutatás során az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

Feltételezzük, hogy a tanító szakos hallgatók magas múltpozitív, mérsékelt jelenhedonista és magas célorinetált jövő beállítással rendelkeznek és a múltnegatív és a jelenfatalista értékeik alacsonyak lesznek.

Feltételezzük, hogy a romániai és magyarországi egyetemeken tanuló diákok között különbség mutatkozik az időperspektívák tekintetében, ez erdélyi hallgatók múlt negatív beállítódása magasabb,

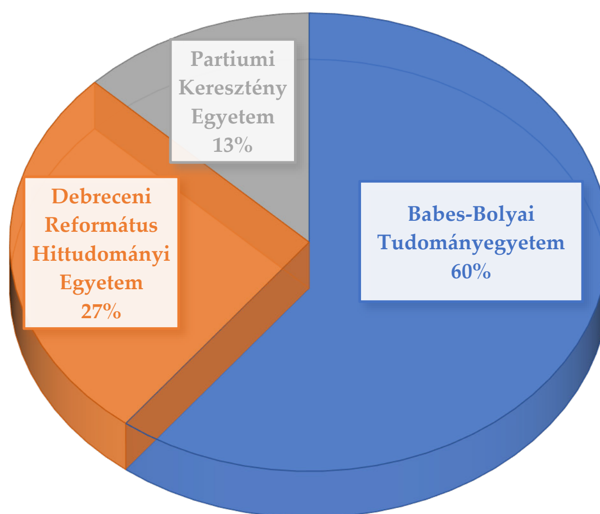
5. Vizsgálati eszköz

A vizsgálat során az 56 kérdésből álló ZTPI kérdőívet alkalmaztuk és öt kategória mentén értékeltük ki (pozitív múlt, negatív múlt, hedonisztikus jelen, fatalisztikus jelen, célorinetált jövő).

Vizsgálati minta bemutatása

A vizsgálati minta 291 személyből áll (N=291, amiből 286 nő és 5 férfi). A Babes-Bolyai Tudományegyetemről 176 diák, a Debreceni Református Hittudományi Egyetemről 78 diák, a Partiumi Keresztény Egyetem 37 diák vett részt a vizsgálatban.

A vizsgálati populáció megoszlása a következőképpen alakul (lásd 1. számú ábra): a vizsgálati személyek 60%-a a Babes-Bolyai Tudományegyetem diákja, 27%-a a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen és 13% pedig a Partiumi Keresztény Egyetemen tanul.



1. számú ábra: *A vizsgálati populáció megoszlása*

6. A vizsgálati eredmények értelmezése

Az alábbi 1-es számú táblázatban látható, hogy a teljes populációra vonatkoztatva a pozitív múlt és célorientált jövő átlagértékei alacsonyabbak, a hedonisztikus és fatalisztikus jelen értékei magasabbak az átlaghoz képest.

1. számú táblázat: *A ZTPI kérdőivben szereplő időperspektívák átlaga a teljes vizsgálati populációra nézve*

	Átlag	Szórás
Pozitív múlt	2,6281	0,6012
Negatív múlt	2,9753	0,71795
Hedonisztikus jelen	3,3597	0,48305
Fatalisztikus jelen	2,8114	0,52415
Célorientált jövő	2,4740	0,49316

Az intézmények szerint összehasonlításban látható (lásd 2. számú táblázat), hogy nincs szignifikáns különbség a romániai és magyarországi egyetemek között egy időperspektíva tekintetében sem. A negatív múlt esetében tendencia szintű különbség mutatkozik a romániai egyetemen tanuló diákok irányában (t = 1,902, p =0,058), a negatív múlt személet magasabb az erdélyi diákok esetében.

2. számú táblázat: *Az időperspektíva országok szerinti különbségének vizsgálata*

ZTPI	Milyen intézményben tanul?	N	Átlag	Szórás	t	p
Pozitív múlt	Romániai egyetemek	213	2,5889	,58041	-1,844	,066
	Magyarországi egyetem	78	2,7350	,64670		
Negatív múlt	Romániai egyetemek	213	3,0235	,70270	1,902	,058
	Magyarországi egyetem	78	2,8436	,74687		
Hedonisztikus jelen	Romániai egyetemek	213	3,3387	,50215	-1,228	,220
	Magyarországi egyetem	78	3,4171	,42429		
Fatalisztikus jelen	Romániai egyetemek	213	2,7945	,53009	-,909	,364
	Magyarországi egyetem	78	2,8575	,50804		
Jövő	Romániai egyetemek	213	2,4756	,48959	,095	,925
	Magyarországi egyetem	78	2,4694	,50595		

A Babeș-Bolyai Tudományegyetemen és a Debreceni és Partiumi Egyetem tanuló diákok összehasonlításban sem mutatkozik szignifikáns különbség egy időperspektíva tekintetében sem, a legmagasabbak a hedonisztikus jelen kategóriában elért eredmények.

3. számú táblázat: *Az időperspektíva intézmények szerinti különbségének vizsgálata*

ZTPI	Milyen intézményben tanul?	N	Átlag	Szórás	t	p
Pozitív múlt	BBTE	176	2,5889	,58041	-,817	0,414
	DRHE, Partium	115	2,7350	,64670		
Negatív múlt	BBTE	176	3,0235	,70270	,510	0,611
	DRHE, Partium	115	2,8436	,74687		
Hedonisztikus jelen	BBTE	176	3,3387	,50215	-,240	0,810
	DRHE, Partium	115	3,4171	,42429		
Fatalisztikus jelen	BBTE	176	2,7945	,53009	-,742	0,459
	DRHE, Partium	115	2,8575	,50804		
Jövő	BBTE	176	2,4756	,48959	-,606	0,545
	DRHE, Partium	115	2,4694	,50595		

7. Az eredmények értelmezése, következtetések

A teljes mintára vonatkozóan az első hipotézis részben beigazolódott. A múltpozitív és célorientált jövő átlagértékei alacsonyabbak a teljes vizsgálati populációra vonatkozóan. A második hipotézis beigazolódott, az erdélyi hallgatók múltnegatív értéke magasabb a magyarországi diákokhoz képest. A magas múltnegatív értékek felhívják a figyelmet, hogy milyen fontos lenne a pedagógusok képzéseben a szakmai személyiségfejlődés során a negatív múltbeli tapasztalatok felülírása, átkeretezése.

Miért is fontos a jövendőbeli pedagógusok időpespektívájának vizsgálata és a kiegyensúlyozott időperspektíva elérése? Zimbardo és Boyd (2010) kutatásukban rámutattak arra, hogy a saját múltunkról való vélekedésünk hatással van gondolkodásunkra, érzéseinkre és viselkedésünkre, így azon személyek, akik pozitívan viszonyulnak múltjukhoz, általában boldogabbak, egészségesebbek, kevésbé szorongóak és sikeresebbek is társaiknál. Míg azon csoport, amelyiknél ez a vélekedés negatív értelmű, sokkal inkább hajlamosak arra, hogy agresszívabbakká, boldogtalanabbakká és szorongóbbakká váljanak. A pedagógusok, különösen az óvodapegadógusok és tanítók, akik az óvodások és kisiskolások életében

követendő példaképek, a saját élethez és időhöz való viszonyulásuk során egy életmintát közvetítenek az óvodások és kisiskolások fele. A pedagógus múlthoz való pozitív viszonyulása, hogy ő maga és a diákok is élvezni tudják a jelen pillanatot, és emellett megtanulja a célokat kitűzni, a jövőben követendő mintát nyújthat a diákoknak (Zimbardo és Boyd, 2010).

Senki sem születik jövőorientáltnak, viszont vannak bizonyos tényezők, melyek befolyásolhatják ennek a kialakulását, például a jó és stabil családi körülmény, az iskolázottság és a jövőorientált példaképek. Egy ilyen példakép lehet a pedagógus is, aki amellett, hogy módszertani tudásával különböző kompetenciák kialakulását segíti, mintát adhat arra, hogyan lehet és érdemes élni.

Irodalomjegyzék

Anagnostopoulos, F., Griva, F. (2012): Exploring time perspective in Greek young adults: Validation of the Zimbardo Time Perspective Inventory and relationship with mental health indicators. *Social Indicator Research*, 106, 1, 41-59.

Beiser, M., Hyman, I. (1997): Refugees' time perspective and mental health. *The American Journal of Psychiatry*, 154, 7, 996–1002.

Bergson, H., Pogson, F. L. (2001): *Time and free will: An essay on the immediate data of consciousness*. Courier Corporation.

Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction, 21*(3), 332–344.

Boniwell, I., Zimbardo, P. G. (2004): Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning. In: Linley, P. A., Joseph, S. (szerk.): *Positive psychology in practice*. NJ: Wiley, Hoboken, 165-180.

Boniwell, I., Osin, E., Linley, P. A., Ivanchenko, G. V. (2010): A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian samples. *The Journal of Positive Psychology*, 5, 1, 24–40.

Carstensen, L. L. (2006): The Influence of a Sense of Time on Human Development. *Science*, 312, 5782, 1913–1915.

Carstensen, L. L., Fredrickson, B. L. (1998): The influence of HIV status and age on cognitive representations of others. *Health Psychology*, 17, 6, 494-503.

Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C., Henry, C. (2008): Time perspective and correlates of wellbeing. *Time & Society*, 17, 1, 47-61.

Fortunato, V. J., Furey, J. (2009): The theory of mindtime and the relationships between thinking perspective and the Big Five personality traits. *Personality and Individual Differences*, 47, 4., 241-246.

Guthrie, L. C., Butler, S. C., Ward, M. M. (2009): Time perspective and socioeconomic status: A link to socioeconomic disparities in health? *Social Science & Medicine*, 68, 12, 2145–2151.

Jackson, T., Fritch, A., Nagasaka, T., Pope, L. (2003): Procrastination and perceptions of past, present, and future. *Individual Differences Research*, 1. 17-18.

Kruger, D. J., Reischl, T., Zimmerman, M. A. (2008): Time perspective as a mechanism for functional developmental adaptation. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 2, 1, 1-22.

Lamm, H., Schmidt, R. W., Trommsdorff, G. (1976): Sex and social class as determinants of future orientation in adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 3, 317–326.

Levine, R. (1997): A georgraphy of time: The temporal misadventures of a social psychologist, or how every culture keeps time just a little bit differently. Basic Books, New York.

Lyubomirsky, S., Nolen-Hoeksema, S. (1995): Effects of self-focused rumination on negative thinking and interpersonal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69. 1, 176

Mansfeld, C. F., Beltman, S., Broadley, T., Weatherby-Fell, N. (2016): Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54.

Middleton, T. (2020): Resilience in Practitioners Working in the Field of SEND. Springer.

Nolen-Hoeksema, S., Morrow, J. (1993): Effects of rumination and distraction on naturally occurring depressed mood. *Cognition & Emotion*, 7, 6, 561-570.

Nurmi, J. E. (1991): How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1, 1–59.

Sailer, U., Rosenberg, P., Al Nima, A., Gamble, A., Gärling, T., Archer, T., Garcia, D. (2014): A happier and less sinister past, a more hedonistic and less fatalistic present and a more structured future: time perspective and well-being. *PeerJ*, 2.

Sircova, A., Mitina, O. V., Boyd, J., Davydova, I. S., Zimbardo, F., Nepryakho, T. L. (2007): The phenomenon of time perspective across different cultures: Review of research using ZTPI scale. *Journal of Cultural-Historical Psychology*, 4. 18–35.

Suddendorf, T., Corballis, M. C. (1997): Mental time travel and the evolution of the human mind. *Genetics Society, General Psychology Monographs*, 123, 133–167

Tversky, A., Kahneman, D. (1981): The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 453-458.

Wills, T. A., Sandy, J. M., Yaeger, A. M. (2001): Time perspective and early-onset substance use: a model based on stress-coping theory. *Psychology of Addictive Behaviors*, 15, 2, 118-125.

Zebardast, A., Besharat, M. A., Hghighatgoo, M. (2011): The relationship between self-efficacy and time perspective in students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30. 935-938.

Zimbardo, P. G., Boyd, J. N. (1999): Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77. 6, 1271–1288.

Zimbardo, P. G., Boyd, J. N. (2008): *The time paradox: The new psychology of time*. Rider Books, London

Zimbardo, P., Boyd, J. N. (2012): *Időparadoxon*. HVG Kiadó Zrt, Budapest, Magyarország

Zimbardo, P., Sword, R., Sword, R. (2012): *The time cure: Overcoming PTSD with the new psychology of time perspective therapy*. John Wiley & Sons.

Felmutatni vagy beavatni, avagy hogyan tovább történelemoktatás?

KÁLMÁN-UNGVÁRI KINGA

kinga.kalman@ubbcluj.ro

Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

Oktatási rendszerünk számtalan problémát vet fel, egyike ezeknek a történelemoktatás helye, szerepe, tartalma. A rendszerváltás óta folyamatosan keressük a választ a kérdésre: hogyan tanítsunk újfent történelmet? Mint ismeretes, már negyedik osztálytól heti egy órás tárgyként jelen van a történelem a tanórák között és egészen tizenkettedik osztályig kötelező tantárgy. Mi legyen a sorsa, mi a dolga, merül fel időről-időre valamennyi érintettben a kérdés, ennek a tárgynak, ami (legalábbis látszólag) inkább a régmúlt időkről beszél, olyan fiatalok számára, akiket a jelen és a jövő mindennél jobban érdekel.

Jó néhány éve abban a szerencsében-kihívásban van részem, hogy egyetemisták számára történelmet (is) taníthatok. A közös tevékenységek elején sajnos számtalanszor derült már fény ugyanarra a problémára: a középiskolából kikerült fiatalok javarésze idegenkedik ettől a tárgytól, a történelemmel való újratalálkozás kilátása félelemmel vegyes érzésekkel tölti el őket és komoly feladatnak mutatkozik évről évre meggyőzni őket, hogy a történelemmel való foglalatoskodás lehet élvezetes, tanulságos, évszámok magolásától mentes. Hogyan gondolkodnak ezek a fiatalok (akiknek egyrésze maga is fog történelmet tanítani) a történelem szerepéről,

relevanciájáról, mi befolyásolja jelenleg a hazai (kelet-európai) történelemoktatás szemléletmódját, hogyan lehetne az aktuális trendekhez felzárkóztatni a rendszerben oktatók mentalitását? Magyarán, mit lehetne tenni annak érdekében, hogy az iskolát elvégzők nagy része ne ellenszenvvel, hanem hálával gondoljon vissza a történelemóráira és hasznos tudással gazdagodjon ezeken az órákon?

Tanulmányom számára a kiindulópontot a 20. századvégi posztmodern kontextus jelenti, amely sok más mellett megmagyarázza azt is, hogyan változott meg a gondolkodás a történelem kutatásáról, az oktatásról és implicit módon, a történelem oktatásáról. A posztmodern korszakot Francois Lyotard neve fémjelzi és az általa megfogalmazott korjellemző: a nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanság. A 20. század végére a bizonytalanság, a céltalanság, a támpontvesztés veszi át a helyét a modernista magabiztosságnak, a teleologikus, racionalista felfogásnak. A modern világkép értelmében a történelemnek értelme volt, s egy viszonylag jól meghatározott cél fele tartott, a nagy elbeszélések államférfiakról, csatákról és évszámokról szóltak. Ennek a tudományos diskurzusnak a dekonstrukciója is megtörténik a század végén. A posztmodern tudományt Lyotard szerint „az eldönthetetlenségek, az ellenőrzés pontosságának határai, a kvantumok, a nem teljes információk konfliktusa, a 'törtobjektumok', a katasztrófák és a gyakorlati paradoxonok" érdeklik”. (Lyotard, 1993, 128 o.) Nincs abszolút igazság, nincs centrális szerepű szubjektum, minden relativizálódik, „small is beautiful”, mi legyen hát a történelemmel?

1. A történetírás színeváltozásai

Tanulmányunk szempontjából fontos referenciapont a 19. századi episzetmológiai, konkrétabban, történelemtudományi helyzet. A történelem professzionalizálódása egybeesik a nemzetállamok kialakulásának időszakával, illetve a pozitivizmus térnyerésével. A pozitivista szemlélet a történetírásban azt jelentette, hogy a történetírók valós reményeket tápláltak azt illetően, hogy megvalósítható a Ranke-i kihívás miszerint a

történelem feladata „egyszerűen csak megmutatni, ahogy valójában történt" (Ranke, 1936). A megismerés ide kapcsolódó kumulatív modellje alapján a tudás felhalmozásába vetett optimista hit volt az uralkodó, ez a felfogás kitartott elég sokáig amellett, hogy a kutatók a „jobb tudás" fele közelítenek, következésképpen a történetírók a múlt egyre igazabb képét írják le (Gyáni, 1997).

A nagy klasszikus történetírók, a historizmus követői számára (Hegel nyomán) az állam individuumként jelenik meg, olyan központi elemként, melynek a vitathatatlan fejlődési folyamatát valamilyen nagy elbeszélésbe kellett foglalni, így a történelem alapvetően a politikatörténetre koncentrált, egy lineáris leírásban. Ez eredményezte ugyanakkor a felülről látott, láttatott történelemírást, melyben az államférfiak és hadvezérek szempontjából narrálódnak az események. Ezért sem meglepő, hogy a történelemkönyvekben a nők (kevés kivétellel) láthatatlanok, hiszen a komoly, magasztos dolgokkal a férfiak foglalkoztak. Főként a háborúk bemutatása képezett kihívást a történetírók számára, így születik meg az agresszió kultúrája, melyben a háború trivializálódik, a férfias kaland válik a nagyszerűség mércéjévé (Knausz, 2015). A 19.században a történelemnek egyértelműen legitimációs feladata volt: a mindenkori elit uralmának az igazolása, nem kevésbé a nemzet más népek feletti szupremaciájának az igazolása is. A modern történeti tudat a nemzeti identitás éltető forrása és következménye, ennek alapján alakul ki a nemzeti múlt adekvát elbeszélése és nem utolsó sorban ez legitimizálja magának a történelemnek, mint diszciplínának a kiváltságos pozícióját is. (Gyáni, 1997).

Benedetto Croce neohegeliánus történész még a 20. század közepén is hitt abban, hogy a történelemben van rend és az olyan magasabbrendű tudást képvisel, amely az emberi szabadság megvalósításának a területe lehet. Eszerint a szellem tevékenységét a történelem írja le, filozófiai kategóriákba foglalva, mely szellem története abszolút, végtelen fejlődés. De ezt a magasztos hangvételt és a történetírók optimizmusát a 20. század eseményei felülírták, a második világháború olyan megrázkódtatást

okozott, amelynek következtében a történetírás újragondolása elkerülhetetlennek bizonyult. A kritikus hangok már jóval korábban is megjelentek, de a nagyobbmérvű változások a század második felétől érzékelhetők. A történészek megkísérelték re-nacionalizálni az erodálódott nemzeti történetírást, de ez több okból is kudarcra volt ítélve. A totalitarizmusok a nacionalizmus diszkreditálódásához vezettek, teret nyert az Európa-gondolat, az internacionalizmus. Az emlékezés kultusza, a kollektív emlékezés (lieux de memoires) arra mutatott rá, hogy mindenki a maga történésze lehet, nincs szükséges egy egységes történelemre. Legfőképpen talán a posztstrukturalizmus hozott változást, mellyel a nemzeti történet identitáskonstrukciójának mítosza leépül, a sokszólamúság, pluralizmus, fragmentált identitás váltak kulcsszavakká, a történetírásban is a játékosabb megközelítések lettek szükségesek.

Karl Popper már ezt a szemléletet képviseli, szerinte a történetírást a kutató folyton változó személyes érdeklődése mozdítja előre, ami már nem lép fel az objektív nézőpont pretenciójával. Azt a történelmet írjuk, amely érdekel bennünket, mondja, a jelentésadást kereső tudósnak nem lehet illúziója a valóság és leírás közötti megfelelést illetően (Popper, 1989). A történelmi objektumok nem természetes tárgyak, így pontos leírásuk nem lehetséges, csak diskurzusok születnek róluk. Umbert Eco szerint a fogalmaink nem nevezik meg a valóságot, nincs helyes interpretáció, a jelek maguk konstituálják a szubjektív realitást, ezért beszélhetünk nyitott műről (Eco, 2006). A történelem, tehát, szubjektív elemekkel átszőtt konstrukció, nincs egyedül érvényes történelem, számtalan perspektíva van, ami a régmúlt valóság egy töredékéről beszél. A történész dekonstruktőr, szerepe a 20.század második felétől jelentősen megváltozik.

Mindezen jelentős szemléletváltásnak a hatására természetszerűen megjelentek új történetírási iskolák: a francia Annales, a német Alltagsgeschichte vagy az olasz microstoria iskolái. Közös bennük, hogy a társadalomtörténetre fókuszálnak a politikatörténet helyett, a haladásba vetett hitet elvetik, a kvantitaív módszerekben kételkednek, az alulról látott történelem érdekli ezeknek az iskoláknak a képviselőit. Az állam

már nem központi szerepű tényező, Foucault nyomán ellfogadják, hogy a hatalom diffúz, megragadhatatlan egy pontban, mivel mindenhol jelen van (Foucault, 1997). Marxista ihletésű az a tendencia, hogy a hátrányos, szubaltern, marginalizált helyzetű csoportok helyzetét vizsgálják, a társadalmi struktúrák, folyamatok, társadalmi cselekvések rekonstruálása áll a középpontban. A privát szféra feltárása, a népi kultúra, tulajdonképpen minden hétköznapi emberi tevékenység érdekli őket, nem a nagy események állóképeit vázolják, hanem a változások, folyamatok és struktúrák mibenlétét ragadják meg. Schlumbohm kiemeli, hogy a microstoria képviselői olyan lényeges jelenségeket szerettek volna láthatóvá tanni, melyeket addig figyelmen kívül hagytak, mert a hagyományos történetírás etnocentrikus, győztespárti, teleologikus volt (Schlumbohm, 2000).

A microstoria mozgalom alapítói, Carlo Ginzburg és Carlo Poni az alsóbb, rejtett, periférikus rétegek vizsgálatával foglalkoztak, a „normális rendkívülit", a „kivételes általánost" vagy az „általánosítható kivételt" keresve, a triviális elemeket kutatták, lemondva (legalábbis deklarációk szintjén) a tudományosságról és az elméleti konstrukciókról, de igényt tartva arra, hogy alapvető jelentőségű kérdéseket tegyenek fel. A microstoria antropologisztikus megközelítést alkalmaz, szembefordulva a regnáló társadalomtörténeti paradigmával. Ginzburg „A sajt és a kukacok" c. 1976-os írásában egy 16. századi molnár, Menocchio inkvizíciós pereit mutatja be, aki az állni hagyott sajtban megjelenő kukacok képével a káoszból megszülető különféle lények - köztük emberek, angyalok és az Isten - létrejöttét igyekszik megvilágítani. Bódy Zsombor szerint Ginzburg ebben a felfogásban a teremtett világ, illetve egy, a világtól elkülönülő, Isten koncepciójának elutasítását, egy materialisztikus világmagyarázat elemét látja. A materialista világnézetet valló molnár, Menocchio, a keresztényüldözés évszázadait és az évezredes keresztény uralmat túlélő „paraszti kultúra" képviselőjévé válik. A szerző az egyedi esetből a nagy általánosságba való merész ugrással járult hozzá ahhoz, hogy a könyve és maga a mikrotörténcti irányzat lenyűgöző hatást váltson ki. Eszerint a nemkonvencionális, az eltérő, a különös vizsgálata az egyik fő feladata a

történésznek, ebből következtethet az akkori társadalom működésére. A parányi események rekonstrukciója - a mikrotörténeti iskola képviselői szerint - feltárja a rendszer következetlenségeit (Bódy, 1996).

Kérdés lehet, hogy amennyiben elfogadjuk, hogy létezik egy mikro- és egy makrovilág, előbbi az életvilág, utóbbi a norrmatív rendszer, hogyan állíthatók kapcsolatba a történeteik? Az microstoria történészei szerint az egyedi eset átlagossága miatt releváns a középszerű mindennapiság, vagyis mikrokozmoszként magában hordozza azokat a jellemzőket, melyek az egész társadalmi rétegre reprezentatív. Azonban több szerző is rámutat arra, hogy veszélyes figyelmen kívül hagyni a makrostruktúrát, s csupán ezekre az emlékezeti forrásokra támaszkodni, hiszen sok esetben ezeket is a hatalom szerkezete uralja, s ezért a kis történetek a hatalom öndokumentációi lehetnek (Gyáni, 1997). Mivel a történész számára nem adatik meg a közvetlen megfigyelés lehetősége, ahogy a geertz-i sűrű leírás megköveteli, ezért a hézagokat a saját tudományos fantáziájával egészíti ki, a koherenciát ő teremti meg a hiányos adatok között, ennél fogva az ilyen leírás megbízhatósága vitatható.

A makrotörténészek részéről nem jött széleskörű reakció a microstoria mozgalomra, legtöbben alig vettek tudomást a mikrotörténeti törekvésekről, nem reagáltak az általános történelmi diskurzus egyeduralmára vonatkozó kritikákra. Néhány történész a két szemlélet kombinációját javasolta, de az mikrotörténet lényegi gondolatiságát figyelmen kívül hagyták.

Noha a mikrotörténetre alapuló történetírást számos kritika érheti, az mindenképp egyértelmű számunkra, hogy egy új módszert dolgoz ki, az olvasottnak és tapasztaltnak az emberi gondolkodásban való egymásba épülését szokatlan hatékonysággal lehet e módon vizsgálni. Ginzburg műve kiindulópont lett a determinista, makrotörténelem kritikusai számára. Nem pusztán arról van szó, hogy a mikrotörténetek kis léptékkel dolgoznak, az esettanulmányokkal foglalkozva a történetíró komplex kérdésekre keresi a választ, arra törekedve, hogy elkerülje a makrotörténelem módszertani csapdáit. (Bódy, 1996)

2. A történelemtanítás régi és új kihívásai

Miután megvizsgáltuk nagy vonalakban, hogyan alakult és hol tart ma a történetírás, ugyanúgy feltehetjük a kérdést, ennek megfelelően, hogyan alakult a történelemtanítás az elmúlt évszázadokban és hol tart ma?

A mindenkori történelemtanítás nagy kérdéseit Kaposi József négy, egymással szoros összefüggésben levő, kérdés köré csoportosítja: miért, kinek, mit és hogyan oktassunk történelemórán (Kaposi, 2020). Ebben az alfejezetben ezekről a kérdésekről és a rájuk adott lehetséges válaszokról lesz szó, megvizsgáljuk, milyen elképzelések születtek a történelemoktatás értelmét, hasznát, tartalmát tekintve az elmúlt évszázadokban és melyek a legaktuálisabb válaszok ezekre a kérdésekre.

2.1. A magyar történelemoktatás hagyományai

Már Comenius kiemeli a történelemmel való foglalatoskodás fontosságát: „(...) a történelem tanulása igen gyönyörködteti az érzéseket, izgatja a képzeletet, ékesíti a műveltséget, gazdagítja a nyelvet, élesíti a dolgokról alkotott ítéletet és észrevétlenül fejleszti az okosságot (...)" (Szabolcs–Katona idézi, 2006, 53 o.), s kötelező tárgyként írja elő. A magyar okatatásban Mária Terézia 1777-es Ratio Educationisá-ban megfogalmazott oktatáspolitikája hoz jelentős fordulatot, melyben elrendelték a kötelező történelemoktatást is, egész pontosan az egyetemes történelem oktatását, kevésbé a nemzeti történelemét. Ebben a korszakban egyértelműen az államtanra fókuszál a történelemtanítás, a cél a hű alattvalók nevelése, így az oktatást rendies-biblikusnak nevezhetjük (Knausz, 2015). Csak a reformkorban válik hangsúlyosabbá a magyar történelem oktatása, de ez a forradalom leverése után ismét háttérbe szorul. Mivel a rendi társadalom lebomlik, szükséges a hatalom legitimációja, nem közömbös már, hogy az állampolgárok mit gondolnak, ezért a történelem a kormányzat eszközévé válik. 1851-ben bevezetik a kötelező érettségit Magyarországon is, ezen a vizsgán az osztrák állam történetéhez kapcsolódó, erkölcsi példázat értékével bíró történetek voltak meghatározóak.

A Kiegyezést követően ez a szorítás enyhül, a nemzeti történelem ismét teret kaphatott. A századfordulón a gimnáziumokban heti 3 órában tanítottak történelmet és a magyar szerzők korszerű elképzeléseket fogalmaztak meg. Így például Kármán Mór a 19 század végén szorgalmazza a nemzeti és világtörténelem egyensúlyát, s arról beszél, hogy a történelemtanítás nem a tények felsorolását, hanem az oksági összefüggések megértését kellene megcélozza. Komoly vitákat szított az akkori szakemberek körében a kérdés, hogy egyetemes és nemzeti történelem, a politika- és a kultúrtörténet milyen arányban szerepeljen a tananyagban. Egy bizonyosfokú szerepzavar is tapasztalható volt a magyar történelemoktatást illetően: egyes esetekben erősen leértékelve szerepünket, máskor túlértékelve történelmi jelentőségünket. Az a modell, amit ebben az időszakban fokozatosan kidolgoztak, egészen napjainkig mintául szolgál a történelemoktatásban. (Kaposi, 2000) Ezekbe a diskurzusokba kapcsolódtak be a reformpedagógiai mozgalmakkal szimpatizáló pedagógusok, akik módszertani megújulást javasoltak.

1918 után, a világháborús összeomlást követően a társadalmi zavarodottság, gazdasági káosz, proletárdiktatúra kontextusában kezdetben a nyílt iredentizmus, majd az ún kultúrnemzeti elmélet terjedt el (Klebelsberg kultúrpolitikája, 1927), mely úgy vélte, a magyar hazát nem a kard, hanem a kultúra teheti naggyá. Trianon után a nemzetnevelés életbevágónak tűnt, nem engedett teret alternatíváknak és a tárgy státusa valamelyest emelkedett. Ennek megfelelően az érettségi követelmények is magasak voltak, 120 tételből álló vizsgán kellett megfelelni. 1930 után ismét hangsőlyos a nemzeti történelem (Hóman Bálint nevével fémjelzett korszak), ugyanakkor a hatalom egyre gyanakvóbbá válik a pedagógustársadalom lojalitását illetően, így az nehézségek árán őrizheti meg autonómiáját.

A második világháború utáni időszak radikális változásokat hoz: az egyházi iskolákat államosítják, új – ideológiailag megfelelő – tantervek, tankönyvek születnek, de az érettségi rendszer egészen az ötvenes évekig változatlan maradt. 1952-től vezetik be az egytemekre a kötelező felvételi vizsgát, ennek köszönhetően az érettségi leértékelődik. A történelem

egyértelműen a politikum szolgálatában áll, csak a következő évtizedben tapasztalhatók pozitív módszertani változás, politikai enyhülés. A hetvenes években a történelem már nem kötelező érettségi tárgy, ezáltal is igyekezett a hatalom a nemzeti vonalat gyengíteni. 1982-től lesz ismét érettségi tárgy és ebben az időszakban a módszertani újítási kísérletek is érezhetők, ugyanakkor e atbutémák száma is csökken. Több értékes munka született ekkor, Szebenyi Péter, Szabolcs Ottó a monopolisztikus történelemszemlélet kritikusai érvényesítik hangjukat.

Az 1989-es rendszerváltáshoz nagy remények fűződtek, a felszabadulás azonban nem hozta meg a várt változásokat, legtöbben nem tudták kezelni a szabadságukat, mitöbb, elutasították a különböző alternatív pedagógiai szemléleteket, s tényfetisizmusba menekültek, módszereik monologikus jellelgűek maradtak. A történelem az Ember és társadalom műveltségi terület műveltségi terület részévé vát, amit a tanárok nagyrésze a történelemoktatás Trianonjaként élt meg és konzervativizmushoz vezetett.

Fenti összefoglalónk a magyar oktatásra vonatkozik, de sok tekintetben hasonlóságot mutat más Kelet-Európai országgal a második világháború után, amikor a marxista szemlélet, a vulgarizált, egyszerűsítő történelemírás mindenütt jellemző volt. Az oktatásban minden tekintetben konzervativizmus uralkodott, ugyanakkor az eseményeket átpolitizálták, ferdítve aktualizálták. Bár Sztálin halála után mindenhol tapasztalható volt enyhülés, a tanárok továbbra is a tények mögé bújva tanítottak, anyagot adtak le, így az adatok memorizálása kellett, a véleménynyilvánítás tilos volt (Szebenyi, 2002). 1960 után Magyarországon fokozatosan javulás tapasztalható, nyitottabb problémakezelés lett a jellemző, ezzel ellentétben Romániában az 1970-es évek végétől romlott a helyzet, a történelem a személyi kultusz erősítésére szolgált, a román nemzeti identitást támasztotta alá. Ugyanúgy a fakticizmus, a módszertani egyhangúság, bármilyenfajta szabad gondolkodás megakadályozása volt jellemző egészen a rendszerváltásig.

Az 1989-es események után az eufória elmúltával a szakmai hitel devalválódott: ha nem lehetséges a múlt objektív megjelenítése, ahogy azt a tömeg elvárja, ha nincsenek egyértelmű válaszok, akkor mit ér ez a tudomány? Így történhetett meg, hogy a szakma továbbra is a pozitivizmusban talált mentsvárat, noha tisztán látszott: egy séma már nem jelenítheti meg a múlt bonyolult világát, különösképpen egy olyan korban, amikor már nem cél a könnyen irányítható állampolgárok nevelése.

2.2. A történelemtanítás lehetséges hozadékai

Ha áttekintettük röviden a történelemoktatás történetét, akkor egyik fontos megállapítás az lehet, hogy a pedagógusok azért nem tudnak célokat megfogalmazni saját tanításukkal kapcsolatosan, mert történelmileg ahhoz szoktak, hogy egyházi vagy állami irányítottságúak legyenek az oktatási célok, ezért kulturális problémának is tekinthetjük azt a jelenséget, hogy a pedagógusok nehezen tudják saját válaszaikat adni arra kérdésre: miért tanítsunk történelmet? vagy mi közünk van a történelemhez? Azt is láttuk, hogy a 20. század végén a történelemírás pluralizálódik, szerepet kapnak a marginális csoportok, a háttérbe szorított hangok, megfogalmazódik, hogy az objektív leírás csupán illúzió. Ehhez képest azonban a történelemtanítás nem képes követni az aktuális tendenciákat, mert identitáspolitikai funkciókat tölt be, de azért is, mert a pedagógustársadalom viszonyulása ezt megakadályozza. Ma is zömében tananyag leadás történik, feleléssel és memoriter jellegű dolgozatok megírásával zajlik az értékelés. Jakab György szerint félfeudális rendi szellem él tovább az iskolákban, az egységes narratívába kapaszkodás, a historizálás jellemző (Jakab, 2008).

Egyre evidensebben körvonalazódik a lehetséges megoldások iránya, amit a kortárs szakemberek több helyütt is megfogalmaznak: az iskolai történelemtanítás célja a történelmi gondolkodás fejlesztése és a történelmi műveltség kialakítása, amivel meghaladható az okafogyott tényfetisizmus. A történelmi gondolkodás értelmezési keretként szolgál, olyan sémák kidolgozását jelenti, melyek rámutatnak ok-okozati, analógiás vagy éppen

hierarchikus összefüggésekre, ezen mintázatok felismerése egyaránt segíthet a konvergens és divergens gondolkodás fejlesztésében. A történelmi műveltség összetett, flexibilis tudáskészlet, mely az általános emberi normák elfogadására épül, az alapvető állampolgári kompetenciákra támaszkodik és olyan transzverzális képességekre, mint a kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kreativitás, kooperativitás (Kaposi, 2020).

De mire is tanít a történelem? Lehet-e tanulni a történelemből? Knausz Imre kiemel jellemző válaszokat a kérdésre (Knausz, 2015):

1. A múlt, mint *tanulságok forrása*: egyértelmű, hogy a történelemnek vannak tanulságai, a dolgoknak van története, kezdete és vége, a változásoknak okai, feltételei vannak és az ezekre való rákérdezés, vagyis a történeti elemzés értékes hozadéka e tárgynak.
2. A múlt, mint a *jelen megértésének eszköze*: egy jelenbeli eseménynek, jelenségnek különféle múltbeli esemény állhat a hátterében, azaz különböző magyarázatokat konstruálhatunk egy mai történés kapcsán, ezért problematikus lehet abszolút magyarázatot adni a múltból a jelen dolgaira.
3. A múlt, mint *analógia forrás*: szintén hasznos felismerni, hogy a történelemben a jelenhez hasonló események megtörténtek már, az analógiák keresése kecsegtető lehetőség, de itt is vigyázni kell a leegyszerűsítő következtetésekkel, hiszen semmi nem történik meg ugyanúgy, komplex összefüggéseket kell látni, egyaránt rámutatva a történelmi hasonlódásgokra és különbségekre is.
4. A múlt mint *narratíva*: a történelem, akárcsak az életünk, történetek hosszú sora, egyedi, nem általánosító, elbeszélő jellegű, időbeli lefolyással rendelkező konstrukciók. A történetek szereplőinek szándékaik, vélekedéseik vannak, akárcsak nekünk. Minél sikeresebben azonosulunk egy szereplővel, annál jobban megértjük, így az emlékezésünk autonoetikus lesz, rólunk szól, részünkké válik.
5. A múlt, mint a *jelennek kontrasztot vető dimenzió*: egy olyan világban, ami egyre globálisabb és uniformizáló, ahol a média által erőteljesen

homogenizálódik a jó életmódról szóló gondolkodás, az emlékezés lehetővé teszi a másság megtapasztalását, a sokféleség megértését, szembenáll a jelen önkényével, szabaddá teszi a gondolkodást.

2.3. Kiutak, alternatívák

Összegezve a fentieket, a történelem egyaránt szolgál tanulságokkal, segíti a nemzeti identitás fejlesztését, rámutat ugyanakkor a másságra is, s nem utolsó sorban képességeket fejleszt (empátia, kreativitás, kritikai gondolkodás stb). De hogyan tudjuk beváltani a történelemhez fűzött reményeinket a mai iskolai realitásban?

Knausz Imre úgy véli, a tanítás két pszichológiai funkciót tölt be, két dimenziója van: az egyik a felmutatás, a másik a beavatás (Knausz, 2015). A felmutatás az általános műveltséget megcélzó oktatás, mely során végigvezetjük a tanulókat az általános műveltség „galériáján", szocializáljuk őket bizonyos értékek tiszteletére, megtanítjuk az értelmiségi kultúra nyelvhasználatára. Az iskolai oktatásban rendkívül fontos ez a dimenzió, a kulturális kánonvédelmet szolgálja: az ismeret itt külsődleges marad a tanulótól, igazából nem érti, de már valamit tud róla. A beavatás ezután következik, a tudás belsővé válásával, hiszen akkor vagyunk igazán a tudásunk urai, ha azok rólunk is szólnak. A tanár feladata itt már a mélységek megmutatása, olyan tevékenységek szervezése, ahol a tanulók a történetek szereplőivé válnak.

A két dimenziónak nem kellene egymás nélkül léteznie, mégis a realitás azt mutatja, hogy létezik. A felmutatás pedagógusai a dolgokról felületesen beszélnek, az elitkultúra kész elemeit felvillantják, említésszerűen, de nem elemzik mélyrehatóan, hiszen a cél az ismeret. A beavatás pedagógusa úgy gondolja, hogy kevesebbet tanít, de alaposabban, a tanultakat az életre vonatkoztatja, a tanulókat kérdezni tanítja, mert a cél a megértés. A két pedagógiai dimenzió azért kerül egymással ellentétbe, mert a beavatás hosszabb időt igényel, s nincs idő a kultúra minden részletét bemutatni, amit a felmutatás kedvelői fontosnak tartanak. Úgy vélik, hogy ha a kánont csonkán mutatjuk be, a műveltség sem lesz teljes, az

ilyen „csonka” felmutatás résztvevői hátrányba kerülnek illetve a hátrányos helyzetűek nem tudják ezeket a hiányokat otthon pótolni. Knausz itt rámutat, véleményem szerint, a legfontosabb problémára, éspedig arra, hogy a felmutatás pedagógusai abban a hitben vannak, hogy mindent, amit felmutatnak, azt a tanulók meg is tanulják, vagyis „felveszik” a leadott anyagot. De a valóságban tanulóink kultúrája annyira eltávolodott ettől az elitkultúrától, hogy számukra minden ilyen üzenet idegen, értelmezhetetlen, legtöbb esetben még a fontos neveket sem sajátítják el. A kortárs tömegkultúra oly mértékben beszippantja a ma padban ülő diákjainkat (és nem kevésbé szüleiket!), hogy az előbb említett galériában való szemlélődés erőltetett menetté válik, sok esetben teljes kudarcba fullad. A beavatás ezzel szemben személyes élményeket kínál, a múlt újraértelmezésének, testreszabásának lehetőségét villantja fel: A teljesség közvetítése elérhetetlen cél, a hagyományt megőrizni csak szubjektív kapcsolódások által lehetséges.

Ha megértettük a mai iskolai realitás mibenlétét, ha pedagógusként hajlandók vagyunk szembesülni azzal, ami tanulóinkkal történik, akkor az is kiderül számunkra, hogy a mikrotörténeti szemléletnek helye van az oktatásban. A lázadó molnárlegény története, Kolumbusz magánnyal küzdő hajósának az élethelyzete, a tatárjárás idején menekülő gyermek gondolatai relevánsakká válhatnak számunkra. A mikrovilág történeteinek kapcsolódása a mai fiatalok életéhez indokolja alátámasztja a történelem legitimitását, s a makrotörténetek fele is utat nyit.

3. Gyakorlati vonatkozások

Tanulmányom eddigi részében szerettem volna vázolni, összefüggésbe állítani a történelemírás és történelemtanítás alakulásának fontosabb állomásait, összefüggéseit, láttatni azokat a pontokat, ahol a kettő a jelenlegi iskolai realitásban találkozni tud.

Az elméleti felvetést követően, bemutatnék egy rövid felmérést arra vonatkozóan, hogy tanítóképzős hallgatók hogyan vélekednek a történelemtanítás hosszútávú hasznáról, miben ragadják meg a történelemmel való foglalkozás értelmét, túl a tantervi kötelezettségeken. Kis mintavételről van szó, mely további kutatásokat kívánna megalapozni Azért tartottam érdekesnek tanítóképzős hallgatócsoportot vizsgálni, mert, noha ők nem szó szoros értelemben vett szakemberek, a történelem oktatásával foglalkozniuk kell majd munkájuk során, ezért nem elhanyagolható, hogyan gondolkodnak e diszciplína szerepéről, a benne rejlő lehetőségekről.

Két csoportban végeztem el ugyanazt a rövid felmérést. Egyik csoportban az első és másodéves hallgatók tartoztak, akik még az egyetemen nem tanultak történelmet. A feltett kérdés az volt, hogy mit jelentett számukra a történelemtanulás az iskolában, mi hasznát látták ennek, hogyan gondolkodnak erről a tárgyról. Kíváncsi voltam, hogy 9 év (!) történelemtanulás után miben látják a történelem hasznát. A második csoportban, a harmadévesek körében tettem fel ugyanezt a kérdést, olyan hallgatóknak, akikkel egy félévén keresztül interaktív módszerek segítségével tanultuk együtt a magyar történelmet és elsősorban a hétköznapi életre, a magyarok életmódjára fókuszáltunk, majd egy másik féléven keresztül a történelemoktatás módszertanát boncolgattuk, példáztuk mikrotanítások keretében. Mindkét csoportban 3 érvet kellett megfogalmazzanak a történelemtanítás relevnaciáját illeően. Az érvek csoportosítása során a Knausz Imre terminológiáját használtam fel: a felmutatás és beavatás pedagógiájára jellemző érveket, indokokat kerestem, eszerint osztályoztam a hallgatók válaszait. Ezen belül szintén Knausz nyomán tovább csoportosíthatók a válaszok, a beavatás pedagógiáján belül.

67 diáktól kaptam választ azok köréből, akik nem tanultak még történelmet az egyetemen, azaz tulajdonképpen, nem dolgoztunk még közösen, minden idevágó véleményük, elképzelésük középiskolai tapasztalataikra támaszkodott. Esetükben a felmutatás pedagógiájára jellemző válaszok így hangzottak: a történelem alapműveltséget, általános műveltséget jelent, fontos a kultúrák ismerete, szélesíti a látókört, segít megismerni

a nemzeti történelmet, illetve külföldi szokásokat. A beavatás pedagógiájához tartozó válaszokat a következőkben lehet összesíteni: a történelem segít okulni a múltból, a hibákból tanulni, jobb jövőt építeni, identitást formálni, összehasonlítani jelent a múlttal, megérteni ok-okozati összefüggéseket, változásokat, értékelni, azt amink van, tudatosítani hovatartozásunkat, gyökereinket, meglátni összefüggéseket, megtalálni helyünket a világban, megérteni naz időrendiséget, erkölcsi értékek kialakulását, segít a másság elfogadásában. Ezen hallgatók körében minden megkérdezett adott felmutatásról szóló választ is, de csak 62% a hallgatóknak tudott beavatásra utaló válaszokat adni. Az általános műveltség, mint a történelemtanítás melletti legfőbb érv a hallgatók 95 % esetében szerepel a válaszok között. A felmutatásra vonatkozó válaszok változatosabbak, ezek között az ok-okozati összefüggések megértése a domináns indok a történelemtanulásra (6 % említi ezt valamilyen formában), gyakori még a múlt-jelen összehasonlítása annak érdekében, hogy értékeljük jelenlegi helyzetünk (4 %), illetve az identitás kialakítása hasonló százalékban jelenik meg.

78 választ elemeztem azon diákok körében, akikkel két féléven keresztül foglalkoztunk a történelemmel és a történelemtanítás módszertanával. Először is érdekes volt megfigyelni, hogy a válaszadók 55% nem adott egyáltalán felmutatás pedagógiájára jellemző válaszokat, viszont mindenki adott beavatás pedagógiájára jellemző indokokat. Akik beavatás jellegű válaszokat adtak, zömében a következők miatt tartották fontosnak a történelemtanítást: fontos megismerni a múltat, az ősöket, a kultúrát, régmúlt eseményeket, tágabb képet alkotni a világról, alapműveltséget, általános műveltséget szerezni, új fogalmakat megtanulni, szaktudást szerezni, látókört szélesíteni, embereket eseményekhez kötni. Látható, hogy ezek a válaszok nagyban hasonlítanak az előző csoport válaszaihoz, viszont jóval kevesebb arányban tartották ezeket a szempontokat fontosnak.

A beavatás pedagógiájának szempontjait ebben a csoportban a hallgatók sokkal több érvvel tudták alátámasztani, ezekből emelem ki a legjellemzőbbeket.

1. táblázat: *A hallgatók érvei a beavatás pedagógiájának szempontjai mellett*

Tanulságok forrása	Jelen megér-tésének eszköze	Analógia forrása	Narratíva	Jelennek kontrasztot vető dimenzió
Tanulni a múlt hibáiból	A jelent átalakítani	Jelen-jövő összefüggéseit megérteni	Pozitív kép magunkról	Más kultúrák szokásait megérteni
A miértekre választ kapni	Értékelni a mai élet lehetőségeit	Példamutató cselekedeteket követni	Hovatartozás tisztázása	Valódi értékekekt felkutatni
A jelen alakulását megérteni	Dolgok eredetét, működését megérteni	Mai és múltbeli életmód össze-hasonlítása	Nemzeti identitás kialakítása	Más szemszögből, perspektívából gondolkodni
Ok-okozat megértése	Megtalálni a helyünket a világban	A múlt ismétli önmagát – észrevenni a hasonló kihívásokat	Választ kapni arra, hogy honnan jövünk	Reálisabb képet alkotni a mai világról
Ötleteket merí-teni a múltból, probléma-megoldásra	Erkölcsi értékek megalapozása	Változásokat megérteni	Ösztönző példák feltárása, elmesélése	Nyitottság a világ fele
Háborúkat elkerülni	Változások megértése		Erősíteni a valahova tartozás érzését	Kritikusan látni a jelent
A múlt nehézségeit feltárni, megérteni	Jelenbeli helyzetünk értelmezése			Fiktív világban élő gyerekek számára valós példák
Megtanulni, hogyan kell valamit elérni	Generációs különbségek megértése			Érzékenyítés, empátia, tolerancia fejlesztése
Hétköznapi boldogulás	Megérteni mai szabadságunk minek köszönhető			

Ezen válaszok köréből visszatérő volt az identitásunk kialakításához (14%), a múlt hibáiból való tanuláshoz (12%) és a jelen megbecsüléséhez (10,5 %) kapcsolódó érvek. De voltak olyan indokok is a történelemtanítás

hasznosságára vonatkozóan, amik a fenti osztályozásba nem fértek be, mint pl. a tanulás megtanulása.

Kis kutatásunk alapján arra mutathatunk rá, hogy az iskolai történelemtanulás jellemzően a felmutatást szolgálja, az iskolapadokból kikerülő fiatalok számára a történelem alapvetően az általános műveltség megalapozásáról szól, ami elég problémássá teszi a tantárgy relevanciáját, ha azt tekintjük, hogy ennek a generációnak már nem valós referenciát az általános műveltség és a kanonizált kultúra. A harmadévesek körében végzett felmérés más eredményeket mutat, a tény, hogy jelentősen háttérbe szorul az általános műveltség indoka azt mutatja, hogy a hallgatók felismerték menetközben a történelem más potenciálját is, jobban értik és értelmezik a történelem sokirányú relevanciáját. Az őket befolyásoló tényezők is sokrétűek, magyarázat lehet a teljes egyetemi képzés, az általános érésük, illetve – reményeim szerint – az interaktív, élménycentrikus történelemtanulás, mely során történelmi forrásokat elemzünk, a microstoria szellemében a történelmi korok mindennapjaira (is) fókuszálunk, rámutatunk a korok közti kölcsönhatásra, az értékek változására, az emberi lét állandó problémáira s.í.t.

Következtetésképpen, hiszek abban, hogy a történelemtanár sokat tehet a történelem relevanciájának megalapozásáért azokkal a tartalmakkal, módszerekkel, amiket az órái során kiválaszt. Nem fogadható el az a leegyszerűsítő nézet, miszerint a történelem csak a múltról beszél és emiatt egyre kevesebb fiatalt érdekelhet. A fentebb bemutatott érvek is azt demonstrálják, hogy amennyiben megfelelően foglalkozunk a történelemmel, nagy eséllyel a hallgatóink is megértik annak valós hasznát, aktualitását és más motivációkat fognak találni a történelem tanulására, tanítására.

Irodalomjegyzék

Bódy Zs. (1996): A sajt és a kukacok: Carlo Ginzburg: A sajt és a kukacok: egy XVI. századi molnár világképe. *Aetas,* (11) 4., 201-206.

Bódy Zs. (2006): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*.Osiris Kiadó, Budapest

Eco, U. (2006): *Nyitott mű*. Európa Kiadó, Budapest.

Erős V. (2013): A modern olasz történetírás vázlata. Valóság 56 évfolyam 2 sz.

Foucault, M. (1975): *Felügyelet és büntetés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Gyáni G. (1997): A mindennapi élet, mint kutatási probléma. *Aetas* 1997/1 sz. http://www.epa.hu/00800/00861/00004/1997_t9.html (Letöltve: 2023. február 12.).

Gyáni G. (2006): A történetírás újragondolása. *Történelmi Szemle*, 2006/3-4 https://tti.abtk.hu/images/kiadvanyok/folyoiratok/tsz/tsz2006-3-4/261-273_Gyani.pdf (Letöltve: 2023. február 4.).

Jakab Gy. (2006): A történelemtanár dilemmái. Műveltség és/vagy szakértelem és/vagy kompetencia. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006 október.

Jenkins, K. (1991): *Rethinking History.* Routledge, London.

Kaposi J. (2020): A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás,* XI. évfolyam, 1-2 sz. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2020/05/11_01_03_Kaposi.pdf

Katona A. (2010). Tantárgytörténet: a neveléstörténet mostohagyermek. *Történelemtanítás*, 2010. febr. https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2010/02/Katona1.pdf (Letöltve 2023. január 28.)

Knausz G. (2015): *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc

Lyotard, F. (1993): *A posztmodern állapot*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Popper, K. (1989): *A historicizmus nyomorúsága*. Hermész könyv, Budapest.

Ranke, L. (1936): *A pápák története*. Hungária Kiadó, Budapest.

Schlumbohm, J. (2000): Mikrotörténelem-makrotörténelem. *Aetas* 2000/4 sz. https://epa.oszk.hu/00800/00861/00016/2000-4-19.html (Letöltve: 2023. február 14.).

Szebenyi P., Vass V. (2002): Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra* 2002/2 sz. http://real.mtak.hu/60925/1/EPA00011_iskolakultura_2002_02_030-051.pdf (Letöltve: 2023 február10.)

A korai maladaptív sémák okozhatta szociális problémák elemi iskolásoknál

KARDOS KINCSŐ-IDA

kincso.kardos@gmail.com
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

DÓSA ZOLTÁN

zoltan.dosa@ubbcluj.ro
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

1. A kutatás elméleti háttere

1.1. A szociális élet alakulása

A szocializációt a különböző irányzatok eltérő módon közelítették meg: a biológiai-érés irányzat például az érettséget tekintette a szocializáció előfeltételének, a genetikusok kezdetben genetikailag előre determináltnak gondolták (az epigenetika ma már fontosnak tartja a genetikai hajlam és a környezet közötti interakciót), a konstruktivista irányzat képviselői szerint a gyerek aktív alakítója saját társadalmiasodásának (Bányász, 2008). A szocializáció során válik a biológiai egyénből társas lény és személyes identitással rendelkező egyén, mely folyamat során elsajátítja a viselkedés szabályait, valamint kialakul egy úgynevezett hiedelem- és attitűdrendszer, mely által képessé válik a társadalom működő tagjaként funkcionálni. Ennek alapvető színterei: elsősorban a család (meghatározó időszak életünk első évei), és másodsorban az intézmények, például az óvoda vagy az iskola. A társas kapcsolatok tehát befolyásolják a társas kapcsolatokat (Durkin,

2007; N. Kollár és Szabó, 2004), melyek hatással vannak az egyén gondolkodására, érzéseire, tetteire, amelyeket a körülötte lévő emberek vagy csoportok közvetítenek felé (Smith és Mackie, 2004).

A társas fejlődésben fontos szerepet játszik a társadalom kommunikációs rendszerének elsajátítása (a különböző kapcsolatok kialakítása érdekében), a kötődés, melynek nemcsak életünk első éveiben van fontos szerepe, hanem a csoportokhoz, társadalomhoz való ragaszkodásban is (Durkin, 2007).

1.2. A szociális tanulás

Albert Bandura dolgozta ki azt a társas-kognitív elméletet, mely szerint a viselkedés a kölcsönös meghatározottság elvére épül, tehát az emberi működést meghatározza a társas környezet és a személyes tényezők, a viselkedés kölcsönhatásában. A bennünk zajló kognitív folyamatok hatással vannak arra, hogy hogyan reagálunk le és értelmezünk bizonyos eseményeket, viselkedésmintákat, továbbá, hogy ezekre milyen válaszokat adunk (Bandura, 1999).

A szocializáció során különböző hatások érik az egyént. Herbert Kelman három folyamatát különítette el a társas befolyásolásnak: (1) a behódolás, melynek során a kedvező reakcióért viselkedik az egyén úgy, ahogy; (2) az azonosulás, amikor az egyén olyan szeretne lenni, mint az, aki befolyásolja; és (3) az internalizáció, mely által az egyén a befolyásoló értékeit, normáit és viselkedésmintáit valamilyen közös vonás alapján belsővé teszi (Kelman, 1997). Ezek a folyamatok a maladaptív sémákkal való megküzdési mechanizmusok kialakulásával vannak még kapcsolatban, melyekről a későbbiekben szó esik.

1.3. A konstruktivista fejlődés elmélete

Jean Piaget a fejlődést a konstruktivista megközelítés értelmében határozta meg, melyhez egyaránt szükséges a biológiai érés (a változásoknak van egy genetikailag meghatározott mintázata) és a környezeti tanulás

(a felnőttektől kapott jutalmazás és büntetés hatásaként a viselkedésben változás lép fel). Elmélete szerint az értelmi fejlődés egymást követő sorozatok, szakaszok minőségi változása, hangsúlyozva annak fontosságát, hogy a gyereknek aktív szerepe legyen a saját fejlődésében. Piaget elmélete alapján a gyerekek a világot két út által ismerhetik meg és tehetnek szert tudásra. Az asszimilálás során a környezeti tapasztalatokat az egyén igyekszik beilleszteni a már meglévő sémáiba, mentális struktúráiba. Az akkomodáció által a sémák módosulnak, ugyanis az új tapasztalat nem illeszthető be a már meglévő sémákba. A kognitív fejlődést négy szakaszra tagolta: érzékszervi-szenzomotoros (hangsúly az érzékelésen és a mozgás koordinációján van), műveletek előtti (még képtelen valódi mentális műveletek végzésére), konkrét műveletek (a gondolkodást konkrét műveletek irányítják), és formális műveletek (logikus gondolkodás, okokozati összefüggések felismerése, „fejben" való általánosítás képessége) szakasza (Cole és Cole, 2004).

1.4. Az elemi iskolások életkori sajátosságai

A gyerekek számára a 6. és 7. életév fejlődésük szempontjából fontos fordulópont: ekkor válnak iskolaéretté, továbbá a testi-intellektuális fejlődés jelentős szakasza ez, melynek során a fizikai, értelmi fejlődés egyenletes. Az iskolaérettség magába foglalja azt, hogy képesek alkalmazkodni az új, szokatlan körülményekhez. Az alkalmazkodási képesség magába foglalja a helyzetmegértést, a feladattudatot, a kitartás növekedését, valamint a teljesítmény igényét. Mindemellett fontos szerepet játszik az értelmi képességek fejlettsége, például, hogy képes az emlékezet befogadóképességét kiterjeszteni. Ebben az életkorban a gyerekek nagy hajlandóságot mutatnak a szabályok elfogadására, és a felnőttek kívánságaihoz való alkalmazkodásra (Vajda, 2006; Mérei és Binét, 2004).

A megismerő folyamatok szempontjából, első és második osztályban jellemző az első jelzőrendszerre épülő pszichikus folyamatok túlsúlya, tehát a kapcsolatok rendszere konkrét tárgyak és történések jelenlétében alakulnak ki, a közvetlen érzékeléshez kötöttek. Jelentős a látás élességének

a fejlődése, egyre inkább képessé válik a színek differenciálására. Alakul az elemző látásmódja. Emlékezetének kapacitása (főként a rövid távú memória szempontjából) egyre inkább a felnőttek emlékezetének kapacitásához kezd hasonlítani: 6-7 éves korban 5 (+/-) 2 elem megjegyzésére képes, 8-10 éves korban már 7 (+/-) 2 elem megjegyzésére. Továbbá megjelenik a szándékos emlékezet. A kisiskolás kor elején a gyerek figyelme eléggé ingadozó és nem tartós, főként az ragadja meg figyelmét, ami érdekli. 7 éves kor körül egyre tudatosabbá válik, már meg tudja határozni azt, hogy mi zavarja a koncentrációban. 9-10 éves korban már képes figyelmének időtartamával és terjedelmével alkalmazkodni az elvégzendő feladatokhoz és a felnőttek elvárásaihoz. Fokozatosan képessé válik több szempont érvényesítésére, például az analízis, szintézis, összehasonlítás során. (Barbainé, 2008; Vajda, 2006).

Erkölcsi érzékének kialakulásában fontos szerepet játszik az osztályközösség, kritikai érzékével egyidejűleg csökken a nyíltsága, ebből kifolyólag egyre inkább titkolni kezdi spontán érzéseit. 9-10 éves korra kialakul a kritika és az önkritika képessége, fokozatosan alakul ki saját értékvilága, megtanul mérlegelni. Énképükben domináns a tantárggyal, teljesítménnyel kapcsolatos énkép. Meghatározó énképük alakulásában a szocializációs környezet, mely ebben az esetben a szülők, pedagógusok értékeléséből és a szociális összehasonlításból tevődik össze (Barbainé, 2008; Vajda, 2006; Kollár és Szabó, 2004).

1.5. A séma fogalma és funkciója

A séma fogalma Frederic Charles Bartlett által vált ismertté az 1930-as években. Bartlett a sémákat a következőképpen határozta meg: a tudásnak egy új egysége, mely magába foglalja az előzetes tapasztalatok rendszerét, valamint az egyénnek a világról alkotott tudását (Bartlett, 1985). Bartlett, valamint Lotfus és Palmer kutatásainak eredményei rámutattak az emlékezet sematikus jellegére, melyet befolyásolnak a már meglévő tapasztalataink, érzelmi állapotunk, elvárásaink, innen eredeztethető a konstruktív emlékezet koncepciójának elnevezése (Bartlett, 1985; Lotfus

és Palmer, 1974). Az emlékezés meghatározható tehát egy rekonstrukció vagy konstrukcióként, mely következmény, annak függvényében, hogy hogyan viszonyultunk a múltbéli reakciókhoz, élményekhez, melyek befolyásolják reprezentációinkat egy adott képről, szövegről (Pléh, 2019).

Összességében a sémák meghatározhatóak egy struktúraként, mintaként, melynek alapjául a korábbi tapasztalatok és a világgal kapcsolatos elvárásaink szolgálnak. Unoka Zsolt szerint „… a tapasztalatok elemei sémákba rendeződve kapnak jelentést" (Unoka, 2011, 32.). Ez a minta segít értelmezni a környezetből érkező információkat, tehát befolyásolja az észlelést, az érzelmeket és a viselkedést. Egy eseményről, személyről alkotott absztrakt reprezentáció (Young, 2010).

1.6. Korai maladaptív sémák

A korai maladaptív séma fogalmát Jeffrey E. Young dolgozta ki az 1990-es évek elején. Ahogyan az elnevezése is mutatja, életünk korai szakaszában alakulnak ki, pontosabban gyermek- és serdülőkorban, az egyén szükségleteinek be nem töltöttsége tekintetéből egy hátrányos helyzethez való alkalmazkodás eredményeképpen. Az egész személyiségre kiterjedő minta, melyekhez szorosan kapcsolódnak emlékek, érzelmek és kogníciók, valamint ezek torzítják az egyénnek önmagáról és másokról kialakított képét. Ezek a sémák önfenntartóak, az önsorsrontó cselekvési válaszoknak és a kognitív szűrő funkciójuknak köszönhetően, amely funkciók a sémába illő információt kiemelik és a hatását fokozzák. Ez azt jelenti, hogy egy gyermekkori élményhez kötődő inger tudattól függetlenül aktiválhatja a sémát. Ezen sémák jelentős része diszfunkcionális, ugyanis gátolják az alkalmazkodást, még akkor is, ha kialakulásukkor adaptívak is voltak a kiszolgáltatott helyzetben és akkor megoldást jelentettek, például az anyai távolságtartás leküzdése során kialakuló érzés, miszerint az anya azért van távol, mert „nem vagyok szerethető" (Young, Klosko és Weishaar, 2010, Unoka, 2011).

Négy koragyermekkori élményt különböztet meg a szakirodalom, amelyek a korai maladaptív sémák kialakulását segítik elő: a szükségletek be nem töltése (például a környezet hiányosságai: a stabilitás hiánya), a traumatizáció és viktimizáció, az internalizáció vagy az identifikáció a gyerek számára jelentős személyekkel szemben, és a túl sok jó valamiből, például amikor a szülő túlságosan belefolyik a gyereke életébe (Young és mtsai, 2010).

Az öt alapvető érzelmi szükséglet, melyek felbukkannak az emberi életben, a következőek: (1) biztonságos kötődés, (2) autonómia, kompetencia és én-azonosság érzése, (3) a szükségletek és érzelmek szabad kifejezése, (4) spontaneitás és játék és (5) reális keretek és önkontroll szükséglete. Ezek a szükségletek minden egyén életében jelen vannak, viszont ezek szükségességének mértéke egyénenként változó (Young és mtsai, 2010; Vágyi, 2021).

A séma úgy működik, hogy aktiválhatja egy veszélyt, fenyegetést jelentő helyzet, ilyen lehet például egy vizsgahelyzet is, amivel az egyén megküzdhet olyan formában is, hogy: (1) elkerüli azt és nem megy el a vizsgára, (2) magában keresi a hibát, hogy miért nem fog sikerülni a vizsga és (3) önmagát egy ilyen helyzetben mindenkinél jobbnak tartja. Ilyen módokon küzdhet meg azzal az elgondolásával, hogy vele alapvetően valamilyen baj van és nem méltó a szeretetre. Ebben az esetben a gyerek kapcsolati szükségletei (szeretet, törődés, stb.) kielégítetlenek maradtak (Young és mtsai, 2010).

A következőkben a sématartományok és a hozzájuk tartozó sémák bemutatására kerül sor. Young modelljében a be nem töltött érzelmi szükségletek alapján öt nagy kategóriába osztotta a sémákat, ezek a sématartományok. Ezen belül 18 sémát különböztet meg egymástól.

1. táblázat: *Korai maladaptív sémák osztályozása*
(Forrás: Young és mtsai, 2010; Vágyi, 2021; Unoka, 2011)

Sématartományok	**Korai maladaptív séma**
I. Elszakítottság és elutasítás - hangsúlyosak az emberi kapcsolatok, ezek a sémák azokat rombolják; akik ezekkel a sémákkal rendelkeznek, úgy érezhetik, hogy a számukra fontos egyének nem lesznek mindig jelen az életükben, ebből kifolyólag képeteln biztonságos, stabil kapcsolatok kialakítására.	Elhagyatottság – instabilitás Bizalmatlanság – abúzús Érzelmi depriváció, érzelemmegvonás Csökkentértékűség – szégyen Társas izoláció – elidegenedettség
II. Károsodott autonómia és teljesítőképesség - előrejelzik a séma jelenlétét azok a tényezők, melyek gátolják az egyén leválásának, túlélésének, független működésének, önálló teljesítésének képességét, melyek a munkában, az iskolai feladatok elvégzésében okoznak problémát.	Dependencia – inkompetencia Sérülékenység – veszélyeztetettség Összeolvadtság – éretlenség Kudarcra ítéltség
III. Károsodott határok - azon határok le nem tisztultsága mentén alakulnak ki, melyek szükségesek a társadalomhoz való kapcsolódáshoz, beilleszkedéshez; jellemző a hosszútávú célokkal, felelősségvállalással szembeni elégedetlenség.	Feljogosítottság – grandiozitás Elégtelen önkontroll – önfegyelem
IV. Kóros másokra utaltság - az egyén túlságosan a másik vágyaira, szükségleteire, érzéseire és reakcióira koncentrál, sajátjait ezzel elnyomva, jellemző a harag elnyomása, az elismerés hajszolása.	Behódolás Önfeláldozás Elismerés-hajszolás
V. Aggályosság és gátlás - hangsúlyos a saját és spontán érzések, döntések elnyomása, valamint a merev magatartás az etikai, internalizált szabályokkal szemben, jellemző az elvárásoknak való túlzott megfelelés.	Negativizmus – pesszimizmus Érzelmi gátoltság Könyörtelen mércék – hiperkritikusság Büntető készenlét

1.7. Drámajáték a maladaptív sémák felismerésének szolgálatában

„Minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, melyben a dramatikus folyamat elemei lelhetők föl", drámajátéknak nevezünk (Gabnai, 2005, 9.). Az utánzás, a megjelenítés (interakció által) kifejezési formája a dramatikus folyamatnak, eszköze a hang, a nyelv, a test, a tér és az idő (Gabnai, 2005). A dráma, mint játék alkalmazásakor az egyén egy képzeletbeli világban jelenik meg, mely világban valós problémákkal kell megküzdenie, ezáltal valós tudásra és tapasztalatra tehet szert; továbbá alkalmat kap a múlt mozzanatainak újraélésére az érzelmi tartalommal való felidézés során. A játékban megjelenítődik a személy belső világa, pillanatnyi érzései, benyomásai és gondolatai, valamint azok kifejezése. Ez az érzelmi reakció személyes bevonódást mutat, mely a drámai szituációnak egyedi jelentéstartalmat ad (Rusz, 2017).

A sématerápia során, a maladaptív mintázatok ismétlődésekor a terapeuta „részben betölti a páciens gyermekkorában be nem töltött szükségleteket" (Young, Klosko és Weishaar, 2010, 19.), ezáltal egy úgynevezett „mintha-helyzetet" teremtve. A sémákra jellemző önfenntartóság és forgatókönyvszerű ismétlődés abban nyilvánul meg, hogy a gyermekkorban például be nem töltött szükséglet vagy bántalmazás, hasonló ingerek hatására aktiválódik (Vágyi, 2021). Ezt kihasználva, és figyelembe véve a szerepben való drámaimprovizációk jellemzőit, egy sémát okozó „mintha-helyzet" teremtése, valamint az arra adott reakció által, feltehetően megállapítható a séma jelenléte egy egyénnél.

2. Az empirikus vizsgálat bemutatása

2.1. A kutatás célja

A kutatás célja elsősorban a maladaptív sémák jelenlétének és az ezekkel való megküzdési mechanizmusoknak a feltérképezése, 7-11 éves gyerekek esetén, továbbá annak feltárása, hogy a sémák esetleges jelenléte okozhat-e szociális problémákat (például együttműködés terén) elemi

iskolásoknál, kiindulva a maladaptív sémák alkalmazkodást gátló funkciójából. Ezen túlmenően megvizsgálni azt, hogy a sémák jelenléte előrejelzi-e a megküzdési mechanizmusok jelenlétét. Mindemellett megfigyelni, hogy a nemi különbségeknek megfelelően van-e eltérés a sémák jelenlétében.

2.2. Hipotézisek

Vizsgálatunkban az egyik független változónak tekintettük a maladaptív sémákat, amelyek a megküzdési mechanizmusokra, az együttműködésre (szociális nehézség) mint függő változókra vannak hatással. Másik független változóként kezelt sajátosság a nem, mivel a nembéli különbségek hatást gyakorolhatnak a korai maladaptív sémák jelenlétére mint függő változóra. Harmadik független változót az iskolai osztályok képezik, négy szinten: első, második, harmadik és negyedik osztály, amelyek az életkorból fakadóan jelezhetik a sémák maladaptív jelenlétét mint függő változót.

H1: A korai sémák maladaptív módon vannak jelen már elemi iskolás gyerekek esetén is (Rijkeboer, M. de Boo, 2009).

H2: A korai maladaptív sémákon keresztül felismerhető szociális nehézségek (például alkalmazkodóképesség) negatív kapcsolatban vannak az osztály együttműködő képességével (Young és mtsai, 2010; Vágyi, 2021).

H3: A nemi különbségek elemi iskolás gyerekek esetén befolyásoló tényezői a korai maladaptív sémák jelenlétének a következő sémák esetén: érzelmi depriváció, társas izoláció-elidegenedettség és csökkentértékűség-szégyen (Irkörücü, 2016).

H4: A korai maladaptív sémák előfordulása elemi iskolásoknál előrevetíti velük való megküzdési mechanizmusok jelenlétét (Young és mtsai, 2010).

2.3. A résztvevők és a mintaválasztás módszerei

A kutatás során hozzáférés alapú mintavétel lett alkalmazva. A célpopuláció kiválasztásában nem voltak mérvadóak a szociodemográfiai

adatok. A kutatás adatai a szentegyházi (Hargita megye, Románia) Gábor Áron Szakközépiskola, azon belül a Tamási Áron Általános Iskola elemi osztályos tanulók válaszai alapján lettek rögzítve. A kutatásban 108, 7-10 éves gyerek vett részt, amelyből 52 fiú (48%) és 56 lány (52%). Ebből 31 (29%) fő első, 23 (21%) fő második, 29 (27%) fő harmadik és 25 (23%) fő negyedik osztályos.

2.4. A vizsgálat eszközei

A korai maladaptív sémák jelenlétét a DISC (Düsseldorf Illustrated Schema Questionnaire) kérdőív segítségével mértük, amely során a gyerekek önbevallással kellett választ adjanak a kérdésekre. A kérdőív 36 itemet tartalmaz (2 fordított item), mindegyiknél az alábbi skála alapján kellett választ adjanak, az alapján, hogy ez mennyire jellemző rájuk: soha, néha, gyakran, mindig. Az állításokkal kapcsolatos egyetértés egy 4 pontos skála segítségével volt értékelve: 1-es érték „soha", 2-es érték „néha", 3-as érték „gyakran" és 4-es érték „mindig". Kivételt képez ez alól a két fordított item, mely esetében az 1-es érték a „mindig", a 2-es érték a „gyakran", a 3-as érték a „néha" és a 4-es érték a „soha" (Loose, Meyer és Pietrowsky, 2018).

A megküzdési mechanizmusokkal való kapcsolatot a drámajátékok keretén belül szituációs játékokkal mértük fel, drámafoglalkozások keretén belül. Az adatok pontos rögzítése hangfelvétel segítségével történt, melyhez előzőleg a szülők beleegyezési nyilatkozatot írtak alá. Az 5 sématartományhoz kapcsolódott egy-egy megoldásra váró szituáció. Ha jelen van maladaptív séma, akkor a válaszok (megoldások) illeszkednek a három megküzdési mechanizmushoz: elfogadás, elkerülés, túlkompenzálás, melyeket 1-es értékkel jelöltünk. A drámajátékok saját kidolgozások, figyelembe véve, hogy a maladaptív sémák milyen helyzetekben aktiválódhatnak gyerekek esetében, továbbá, hogy ezen helyzetek esetén mi lehet a válaszként adott megküzdési mechanizmus (Young és munkatársai, 2010; Unoka, 2011).

A drámajátékokban való együttműködés mennyiségi és minőségi jegyeiből arra próbáltunk következtetni, hogy a maladaptív sémák (jelenlétük esetén) alkalmazkodást gátló funkciója hatással van-e az osztály együttműködésére. Mindemellett oszályonként egy 1-től 3-ig terjedő skála segítségével azonosítottuk be az együttmúködés mértékét: 1 – „nem együttműködö”, 2 – „többnyire együttműködő” és 3 – „teljes mértékben együttműködő”.

2.5. Adatfeldolgozási eljárások

A kérdőív adatait a gyerekekkel személyesen és külön vettük fel. Az alapján kellett válaszolniuk, hogy az adott kijelentés milyen mértékben volt jellemző rájuk. A kérdőív feldolgozása elsősorban a válaszok átlagolásával történt, Excel táblázat segítségével. Ezekből az átlagokból következtettünk arra, hogy a maladaptív sémák milyen szinten vannak jelen. A sématartományok átlagai (1-től 4-ig terjedő skálán): elszakítottság-elutasítottság 1.63, károsodott autonómia és teljesítőképesség 2.37, károsodott határok 1.83, kóros másokra utaltság 2.18, aggályosság és gátlás 2.08.

A 108 gyerek közül 13 gyerek esetében (12%) egyik séma sem bizonyult maladaptívnak a kérdőív átlagai alapján, ebből 3 gyerek első (23%), 1 második (8%), 6 harmadik (46%) és 3 negyedik (23%) osztályos. A többi gyerek esetében (95, 88%) különböző mértékben maladaptívnak bizonyultak többségben a következő sémák: önfeláldozás (51%), összeolvadás – éretlenség (44%), dependencia – inkompetencia (39%), könyörtelen mércék – hiperkritikusság (39%), sérülékenység – veszélyeztetettség (37%), behódolás (31%), kudarcra ítéltség (18%). Ez azt jelenti, hogy a kérdőív 1-től 4-ig terjedő skáláján az érték 3-mal egyenlő, vagy 3 felett van; ebben az esetben a 3-as a határérték. Ezek közül iskolaszinten, osztályonként a közvetkező sémák rendelkeznek a legmagasabb átlaggal, nem meghaladva a 3-as határértéket a skálán: dependencia – inkompetencia, sérülékenység – veszélyeztettség, önfeláldozás, könyörtelen mércék – hiperkritikusság.

Az együttműködés mértéke kikövetkeztethető a sémák jelenlétéből, valamint a drámajátékok során tanúsított együttműködési szándékból, amelyeket osztályonként egy 1-től 3-ig terjedő skálán jelöltünk be: 1 – nem együttműködő, 2 – többnyire együttműködő, 3 – teljes mértékben együttműködő. A válaszokat átlaga 2.63, 1-től 3-ig terjedő skálán.

A nemi különbségek igazolására kétmintás t-próbával jártunk el, melynek során összehasonlításra kerültek a következő sémák eredményei fiúknál (52 fő, 48%) és lányoknál (56 fő, 52%): érzelmi depriváció, társas izoláció – elidegenedettség és csökkentértékűség – szégyen. Mindhárom séma esetén az eredmények nem szignifikánsak: érzelmi depriváció t (107) = 0.2, p = .40, p < .05; társas izoláció – elidegenedettség t (107) = 0.1, p = .44, p < .05; csökkentértékűség – szégyen t (107) = -0.1, p = .43, p < .05. Erős és pozitív a korreláció a maladaptív sémák és a megküzdési mechanizmusok között, melyet a Pearson-féle korrelációs mutató eredményeiből vontuk le: r (106) = .61, p = .00001, p < .05.

2.6. Az eredmények értelmezése

Az első hipotézisünk az eredmények függvényében csak részben igazolódott be, ugyanis a sémák ebben az életkorban teljesen még nem maladaptívak, azaz nem gátolják az alkalmazkodást, a fejlődést. Mindemellett vannak sémák, amelyek már nagymértékben maladaptív módon vannak jelen. Megjegyzendő, hogy a gyerekek válaszadását befolyásolhatta érzelmi állapotuk, jelenlegi kapcsolataik milyensége, a családi helyzet és az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos érzéseik. Magas átlagszámmal bírnak a károsodott autonómia és teljesítőképesség sémái, amelyek az iskolában, a feladatok ellátásában okoznak problémát (Vágyi, 2021), továbbá ide tartoznak azok az tényezők is, amelyek gátolják az egyén leválását, független működését. A nem világos határok, a gyerek megalázása, túlvédése, a nem megfelelő visszajelzések mint családi eredet jelennek meg (Young és mtsai, 2010). Ez kapcsolatba hozható az elemi iskolások jellemzői között megjelenő fontos vonással, miszerint ebben az életkorban a gyerekek nagy hajlandóságot mutatnak a szabályok elfogadására és a

felnőttek kívánságaihoz való alkalmazkodásra, mindemellett központi szerepe van 7-10 éves kor között a tanulásnak (Vajda, 2006; Mérei, Binet, 2004). Ez magyarázatként szolgálhat a sématartomány magas értékeire.

A második feltevésünk nem igazolódott be, ugyanis az együttműködésben nincsenek akadályok. Ezt alátámasztják a fentebb leírtak, miszerint az együttműködéssel kapcsolatos sémák esetén (például társas izoláció – elidegenedettség) nincsenek 3-as értéket meghaladó értékek, továbbá az együttműködés szintje magas, 2,63 az 1-től 3-ig terjedő skálán.

A harmadik hipotézis a nemi különbségek hatásához kapcsolódott, mint befolyásoló tényező, három maladaptív séma kialakulásában: érzelmi depriváció, társas izoláció – elidegenedettség és csökkentértékűség – szégyen (Irkörücü, 2016). Mindhárom esetben az eredmények nem tekinthetőek szignifikánsak a kétmintás t-próba alapján, ami azt jelenti, hogy a nemek között fellehető különbségek a sémák esetén pusztán a véletlen művei. Szignifikáns különbségek nagy valószínűséggel csak fiatal felnőttkorban vagy felnőttkorban mutatkoznak meg.

A negyedik feltevés esetén erős és pozitív a korreláció a korai maladaptív sémák és a megküzdési mechanizmusok között, ami azt jelenti, hogy a sémák jelenléte természetszerűen előrejelzi a megküzdési mechanizmusok jelenlétét. Átlagban a legtöbbször választott megküzdési mechanizmus a drámajátékok során a túlkompenzálás volt, ami azt jelenti, hogy az alany nem nyugszik bele az adott szituációba (a sémás hiedelem keltette negatív érzésekbe), megpróbál felülkerekedni azon, és úgy tenni, mintha annak ellentéte lenne igaz (Young és mtsai, 2010; Vágyi, 2021).

2.7. Javaslatok és további kutatási lehetőségek

Javaslatunk szerint az egész kutatást érdemes lenne longitudinális módon elvégezni: felmérni a gyerekeket elemi iskolás korukban, majd később középiskolásként, így az eredmény tükrözné azt, hogy mennyire szilárdultak meg a hiedelmek és váltak maladaptívvá, továbbá, hogy melyik megküzdési mechanizmus domináns; szignifikáns eredmények lennének a nemi különbségek tekintetében. Továbbá hasznos lenne a gyerekek szüleit

is felmérni a sémakérdőívvel, vagy egy, a nevelési stílusra vonatkozó eszközzel, ami tartalmazza azt, ahogyan ők gondolkodnak a gyerekeikről, nevelési stílusukról. Ezek az eredmények összehasonlíthatóak a jelenlegi kutatás sémakérdőív eredményeivel, és a megküzdési mechanizmusok kialakulása asszociálható lenne ezekhez a válaszokhoz. A harmadik javaslatunk szerint érdemes lenne kiterjeszteni a vizsgálatot a kognitív folyamatok szintjére is annak érdekében, hogy felmérhető legyen, milyen hatással vannak a maladaptív módon megjelenő sémák a gondolkodásra, memóriára, képzeletre, továbbá adott szituációban (amikor a séma aktiválódik) okoznak-e tanulási nehézséget. Hasznos lenne azt a kérdést is vizsgálni, hogy a pedagógus az esetleges maladaptív hiedelmek felismerése után milyen lépéseket tehet annak érdekében, hogy ezek a sémák hosszútávon ne rögzüljenek, és a nevelési-oktatási folyamatban, szociális és kognitív téren egyaránt, ne okozzanak nehézséget.

Irodalomjegyzék

Bandura, A. (1999): Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology,* 2, 21-41.

Bartlett, F. C. (1985): *Az emlékezés.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Bányász I. (2008): *A szocializáció folyamata és színterei, a szociális identitás kialakulásának összefüggései.* Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.

Barbainé B. K. (2008): *Egyéni fejlődés – egyéni szükségletek. Az életút pszichológiája.* Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.

Bernáth L., Révész Gy. (1995): *A pszichológia alapjai.* Tertia Kiadó, Budapest.

Cole, M., Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslélektan.* Osiris Kiadó, Budapest.

Durkin, K. (2007): Fejlődési szociálpszichológia. In: Hewstone, M., Stroebe, W. (szerk.): *Szociálpszichológia,* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gabnai K. (2005): *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába.* Helikon Kiadó, Budapest.

Irkörücü, A. (2016): Gender difference in early maladaptíve schemas. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl,* 5(9), 103-119.

Kelman, H. C. (1997): A szociális befolyásolás három folyamata. In: Lengyel Zs. (szerk.): *Szociálpszichológia szöveggyűjtemény,* Osiris Kiadó, Budapest.

Kollár N. K., Szabó É. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak.* Osiris Kiadó, Budapest.

Loose, C., Meyer, F., Pietrowsky, R. (2018): The Düsseldorf Illustrated Schema Questionnaire for Children (DISC). *Psicologia: Reflexao e Crítica,* 31(7), 1-12.

Loftus, E. C., Palmer, J. C. (1974): Reconstruction of auto-mobile destruction: an example of the interaction between language and memory. *Journal of verbal learning and verbal beahviour*, 13, 585-589.

Mérei F., Binét A. (2004): *Gyermeklélektan.* Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.

Pléh Cs. (2019): Két klasszikus konstruktív emlékezetelmélet mai relevanciája: Bartlett és Halbwachs. *Magyar Filozófiai Szemle,* 3, 11-46.

Rijkeboer, M. M., M. de Boo, G. (2009): Early maladaptive schemas in children: Development and validation of the schema inventory for children. *Journal of Behviour Theraphy and Experimental Psychiatry,* 41, 102-109.

Rusz Cs. (2017): Drámapedagógiai játékok, gyakorlatok az elemi osztályokban. *Magiszter*, 15(2), 41-48.

Smith, E. R., Mackie, D. M. (2004): *Szociálpszichológia.* Osiris Kiadó, Budapest.

Unoka Zs. (2011): Sématerápia. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66(1), 31-45.

Vajda Zs. (2006): *A gyermek pszichológiai fejlődése.* Helikon Kiadó, Budapest.

Vágyi P. (2021): *Sémáink fogságában. Hogyan lépjünk ki az ismétlődő forgatókönyvekből?.* Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Young, J. E., Klosko, J. S., Weishaar, M. E. (2010): *Schema Therapy: A practioner's guide.* Guilford Press, New York.

A bölcsődei nevelés hatása az óvodáskorú gyerekek szociális kompetenciájára

KISS ANDREA

kiss.z.andrea19@gmail.com
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

BARABÁSI TÜNDE

tunde.barabasi@gmail.com
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

Az ember életében gyermekkorban tapasztalható a leglátványosabb fejlődés. Az újszülött egy teljesen idegen világba születik bele, amelyet az első néhány évben kezd megismerni, felfedezni, fokozatosan megtanul alkalmazkodni, kezdi megtalálni és megismerni önmagát és az őt körülvevő társas és fizikai környezetet. A kezdetben még teljesen kiszolgáltatott csecsemő lépésről lépésre egyre önállóbbá válik, megtanulja kielégíteni saját szükségleteit, érvényesíteni akaratát és megtanul kapcsolatot kezdeményezni, kialakítani a társadalom többi tagjával.

Mivel ezekben az években a gyermek hatalmas léptékű fejlődésen megy keresztül, nem mindegy, hogy mennyire támogató és fejlesztő környezet veszi körül, milyen hatások érik. A kisgyermek gondozása és nevelése az első életévekben a szülők, a család feladata, azonban ahogy lejár a gyermeknevelési szabadság a szülőknek vissza kell térniük munkahelyükre, így a kisgyermek napközbeni ellátása és nevelése az erre a célra létrehozott intézményekre hárul.

A Koragyermekkori nevelés curriculuma (2019) két életkori szakaszt jelöl. Születéstől 3 éves korig tart a csecsemő- és kisgyermekkor, mely korosztály fejlesztése a bölcsőde feladata, valamint a 3-tól 6 éves korig tartó óvodáskor, melynek fejlesztése az óvodákban, napközikben történik.

A 2022-ben módosított 1/2011-es számú Országos Oktatási Törvény értelmében, ami megszabja a bölcsődék szervezését és működtetését, a bölcsődék a szociális szférából átkerültek az oktatási szférába, a Nevelésügyi Minisztérium fennhatósága alá. Ez a tanügyi rendszerben történt változás adta kutatásom aktualitását, hiszen ezáltal várhatóan megnő a bölcsődei gondozási feladatok ellátása mellett a nevelésre, a kisgyermekek tudatos és szabályozott fejlesztésére fordított figyelem.

1. Elméleti áttekintés

A *beszoktatás* a kisgyermek oktatási intézménybe kerülésének kezdeti és általában a legkényesebb időszaka, amikor is „időlegesen kiemelik őt a számára megszokott családi környezetből, megkezdődik a csoportba történő beilleszkedése" (Bimbó és Zsámboki, 2015, 71). A bölcsődébe és az óvodába való sikeres beszoktatás kulcsa a gyerekkel való őszinte együttműködés, a bizalom kialakítása és a gyerek önállósodási folyamatának segítése. Ha a szülők és a pedagógus is tudatosan figyel a gyerek igényeire, támogatja őt és türelmesen felkészíti a bölcsődei/óvodai életre, a beszoktatást is kellemes élményként hagyhatják maguk mögött.

A *bölcsődében* a gondozási feladatok ellátása során elsődleges a gyerek fizikai szükségleteire való folyamatos odafigyelés és ezeknek mielőbbi kielégítése, ezzel biztosítva a gyermek komfortérzetét. Ahhoz, hogy a gondozási feladatok ellátása során nevelés is megvalósuljon, fontos lehetőséget biztosítani, hogy a gyermek is aktívan részt vehessen, megtanulhassa a saját szükségleteinek ellátását, ezzel fejlődik a szociális

kompetenciája is. Biztosítani kell a szükséges időt arra, hogy ezeket a cselekvéseket a gyermek fokozatosan begyakorolja, önállósodjon. A bölcsőde fontos feladata az érzelmi- és a társas kompetenciák fejlesztése is, a szocializáció segítése, melynek célja, hogy a gyerek megtanuljon beilleszkedni a társadalomba, elsajátítsa a közösségi élet alapjait, a társas viselkedés szabályait és megszokja a másokhoz való alkalmazkodást (DÁMK, 2015).

A *szocializáció* az ember teljes életét behálózza, befolyásolja, meghatározza, hisz az egyén a környezetével komplex kapcsolatrendszert alakít ki élete folyamán. Az élethosszig tartó tanulás legszenzitívebb periódusa a gyermekkor, amikor a társas viselkedés alapjai alakulnak ki. Vajda (1994) szerint a kortárscsoportok kialakulása új szociális-interakciós lehetőségeket nyit meg a kisgyermek számára, hiszen addig legtöbb esetben egyenlőtlen félként vett részt a családon belüli és más felnőttekkel való szocializációban. A kortárscsoportba kerüléssel három különböző módon segítik elő egymás fejlődését. Egyrészt visszajelzést kapnak saját kortársaiktól a viselkedésükre vonatkozóan, egyes magatartásukat megerősíti a közösség, másokat pedig legátol. A gyerekek felmérik, hogy mely viselkedési formáikat fogadja, illetve nem fogadja el a csoport, eszerint formálják a további megnyilvánulásaikat. Másrészt maguk is megtapasztalják, hogy modellként szolgálnak kortársaik számára, ők is jelezhetik más gyerekek viselkedésének adekvátságát vagy annak hiányát, ezzel a kortársak személyiségének formálójává is válnak. Végül pedig közösen, egyenlő felekként vesznek részt a csoportot érintő viselkedési szabályok megalkotásában, ezzel a környezetük aktív formálójának érezhetik magukat.

2. Kutatásmódszertani adatok

Kutatásunk során arra a *kérdésre* kerestük a választ, hogy milyen hatással van a bölcsődei nevelés a kisgyermekek óvodai beilleszkedésére.

Célunk volt megvizsgálni, hogy előnyt jelent-e a gyerek szempontjából, ha óvoda előtt bölcsődébe jár, megszokja a környezetet, a társakat, elkezdődnek a szocializációs folyamatai, könnyebb-e beilleszkedni ezeknek a gyerekeknek az óvodába. Céljaink közé tartozott olyan hasznos tanácsok, tényezők gyűjtése, amelyek a kisgyermek és a szülő számára egyaránt megkönnyíti a beszoktatást, beilleszkedést.

Globális hipotézisként azt feltételeztük, hogy a bölcsődei nevelésben való részvétel elősegíti az óvodáskorú gyerekek szociális kompetenciájának fejlődését, hogy azok a gyerekek, akik előzőleg bölcsődébe is jártak szociális téren érettebbek, nyitottabbak, tehát a bölcsődei nevelésnek pozitív hatása van a gyermek óvodai életére.

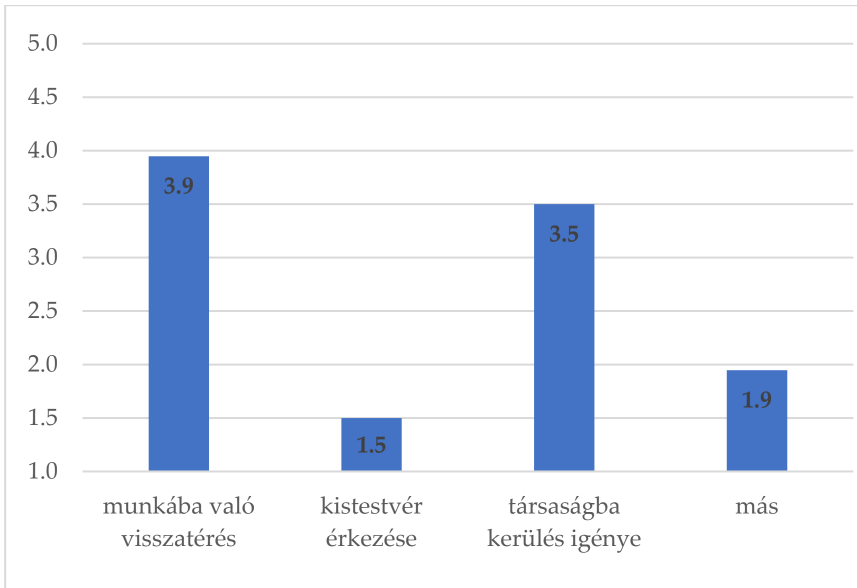
Kutatásunk *populációját* székelyföldi bölcsődések és óvodások jelentették, akik közül hozzáférés alapú mintaválasztással értük el a vizsgálati személyeket.

A székelyudvarhelyi Csillagvár Bölcsődében öt kisgyermeknevelővel sikerült *strukturált interjút* készítenünk, majd a nevelők és ismerős szülők segítségével 42 bölcsődés gyereket nevelő szülő töltötte ki a nekik szóló általunk összeállított *kérdőívet*. Ezek mellett 25 székelyudvarhelyi napköziben dolgozó óvónő és 101 óvodáskorú gyereket nevelő szülő töltötte ki az online kérdőíveket.

Három, egymáshoz nagyban hasonlító kérdőívet készítettünk a különböző alminták számára, annak érdekében, hogy a kapott eredményeket csoportonként össze tudjuk hasonlítani.

3. A kutatás eredményei

Első lépésként fel szerettük volna tárni, hogy a szülők mi okból íratják gyermekeiket bölcsődébe. A válaszokat az alábbi ábrával szemléltetjük (a válaszokat 1-5-ös skálán értékelték a vizsgálati személyek):



1. ábra: *A bölcsődébe kerülés oka/motivációja*

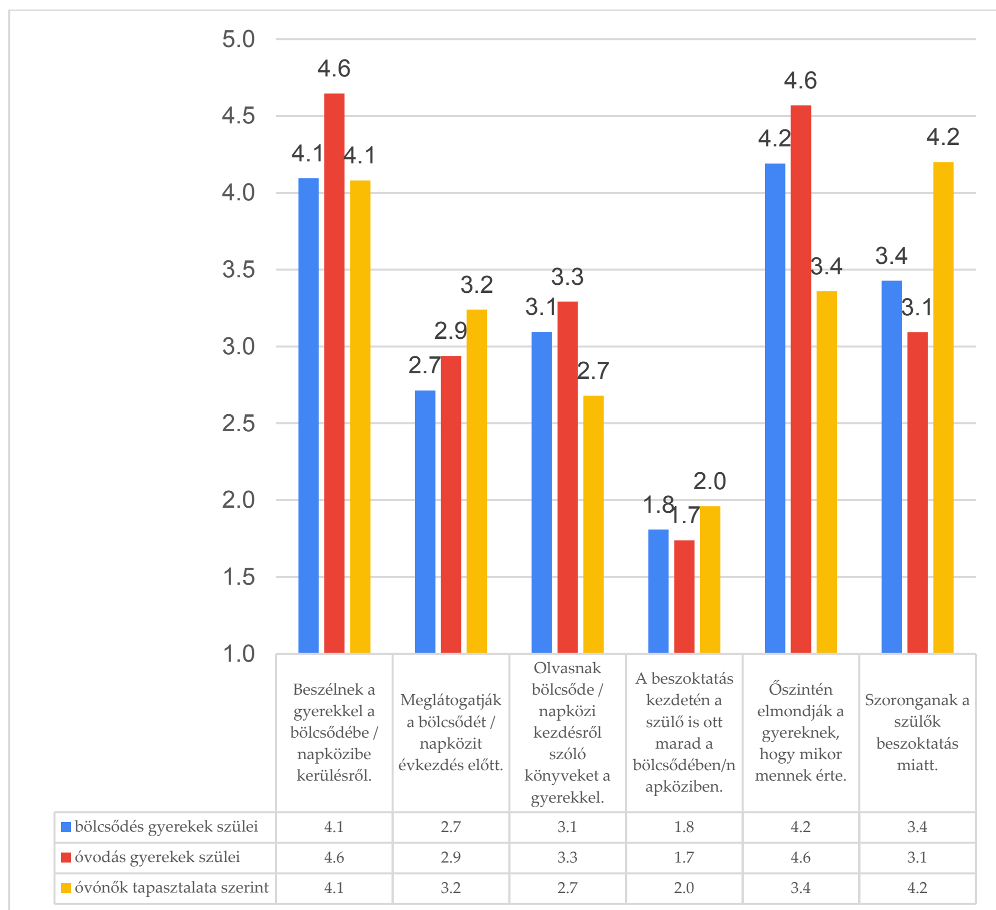
Jól látható, hogy a bölcsődébe kerülés okai közül a két legjellemzőbb a szülők munkába való visszatérése, ami 3,9-es értéket kapott az 1-től (egyáltalán) 5-ig (teljesen) terjedő skálán és a gyerek társaságba kerülésének igénye, ami 3,5 pontot kapott. 1,5 pontra értékelték a kistestvér születését, mint bölcsődébe kerülési motiváció és 1,9 pontot kapott a más lehetőség, amit a következő kérdésben a szülőknek lehetőségük is volt kifejteni. A legjellemzőbb az a válasz volt, hogy már a szülőnek is szüksége volt a felnőtt társaságra és a szabadidőre és volt olyan szülő is, aki otthonról dolgozott, ezért volt szükséges a bölcsőde.

A megkérdezett kisgyermeknevelők véleménye is az volt, hogy a leggyakoribb ok a szülő munkába való visszatérése, valamint a gyerek közösségbe kerülésének igénye, de ezeken kívül felmerült olyan válasz is, hogy vegyen részt a gyerek szervezett foglalkozásokon, költséges a magánbébiszitter, vagy nem bírnak már otthon a gyerekkel.

A szülőket megkérdeztük arról, hogy hogyan készítették fel gyerekeiket a bölcsőde kezdésre, és akik nem jártak bölcsődébe, azoknál a nap-

közi kezdésre nézve. A pedagógusokat pedig arról kérdeztük, hogy tapasztalataik szerint, milyen mértékben tudatosak a szülők a felkészítés során.

A kapott adatokat a következő diagrammal ábrázoljuk:



	Beszélnek a gyerekkel a bölcsődébe / napközibe kerülésről.	Meglátogatják a bölcsődét / napközit évkezdés előtt.	Olvasnak bölcsőde / napközi kezdésről szóló könyveket a gyerekkel.	A beszoktatás kezdetén a szülő is ott marad a bölcsődében/napköziben.	Őszintén elmondják a gyereknek, hogy mikor mennek érte.	Szoronganak a szülők beszoktatás miatt.
bölcsődés gyerekek szülei	4.1	2.7	3.1	1.8	4.2	3.4
óvodás gyerekek szülei	4.6	2.9	3.3	1.7	4.6	3.1
óvónők tapasztalata szerint	4.1	3.2	2.7	2.0	3.4	4.2

2. ábra: *A gyerekek szülők általi felkészítése*

A kapott értékekből látszik, hogy a szülők többsége beszélget a gyermekével arról, hogy bölcsődébe vagy napközibe fog kerülni. A bölcsődei gondozók szerint is egyre több a tudatos szülő, aki megfelelően felkészíti a gyerekét a bölcsődekezdésre és ezt ők is javasolják, gyakorlati tanácsokat adnak az iratkozás utáni szülőértekezleten.

A bölcsődében készített interjúk során az is kiderült, hogy voltak próbálkozások arra, hogy a szülők ott maradhassanak a gyermekeikkel a beszoktatás kezdetén, viszont ez nem vált be. A nevelők szerint ez nem egészséges a gyerekeknek és meg is szűnt a szülővel történő, fokozatos beszoktatás lehetősége.

Annál a kérdésnél, hogy őszintén elmondják-e a gyerekeiknek, hogy nap közben ott kell maradniuk az intézményben, és hogy mikor mennek értük, a bölcsődés gyerekek szülei 4,2-es, az óvodás gyerekek szülei 4,6-os átlagot értek el, ezzel szemben az óvónők ezt csak 3,4-re értékelték, tehát úgy látják, hogy kevésbé valósul meg a hatékony, őszinte kommunikáció, mint ahogy ezt a szülők érzik. Ez az érték kissé elszomorító, mivel a gyerekkel szembeni őszinte kommunikáció elengedhetetlen, általa alakul ki a gyermek bizalom- és biztonságérzete, megnyugtatja, hogy a szülő nem hagyja örökre magára, minden nap érte fog menni és hazaviszi. Ennek tudatában a gyermek sokkal könnyebben és hamarabb el fogja fogadni az intézménybe kerüléssel járó változásokat.

A beszoktatással szembeni szorongásukat a bölcsődés gyerekek szülei átlagosan 3,4-re, míg a napközis gyerekek szülei 3,1-re értékelték, ezzel szemben az óvónők szerinti átlag ennél magasabb, 4,2-es értéket kapott. Ezekből az értékekből az olvasható ki, hogy szignifikáns a különbség aközött, hogy a szülők hogyan élik meg a beszoktatást, a félelmeik, szorongásuk mértékét és aközött, ahogyan az óvodapedagógusok ezt az állapotot kívülről érzékelik.

A kapott eredményeket t-próbával is megvizsgáltuk:

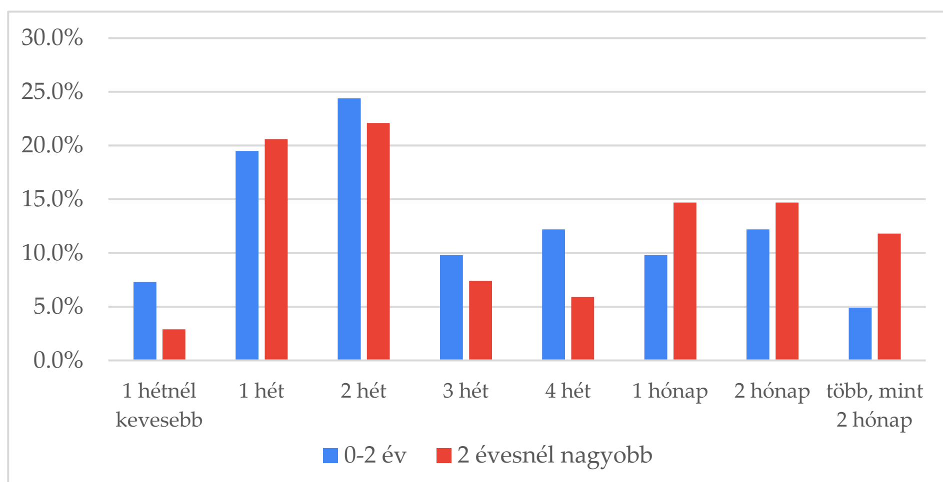
1. táblázat: *A gyerekek szülő általi felkészítése az óvodára/ bölcsődére*

Felkészülési mód	Átlag		T-értékek	P-értékek
	szülők	pedagógusok		
Beszélnek a gyerekkel a bölcsődébe / napközibe kerülésről.	4,4	4,1	1.45642	0.073845
Meglátogatják a bölcsődét / napközit évkezdés előtt.	2,8	3,2	-1.06541	0.144333

Olvasnak bölcsőde / napközi kezdésről szóló könyveket a gyerekkel.	3,2	2,7	1.61377	0.054501
A beszoktatás kezdetén a szülő is ott marad a bölcsődében/napköziben.	1,8	2,0	-0.63355	0.263744
Őszintén elmondják a gyereknek, hogy mikor mennek érte.	4,4	3,4	**4.08201**	**0.000039**
Szoronganak a szülők beszoktatás miatt.	3,3	4,2	**-3.29775**	**0.000629**

Az utóbbi két felkészítési mód p-értéke kisebb, mint 0,05, így kijelenthetjük, hogy szignifikáns a különbség aközött, hogy a szülők mennyire érzik tudatosnak a gyermekeik felkészítését, és hogy hogyan látják ezt a pedagógusok.

Következő témakörként azt vizsgáltuk, hogy mely tényezők határozzák meg, a beszoktatás időtartamát és nehézségét. A kisgyermekgondozók tapasztalatai szerint minél kisebb korban kerül a gyermek bölcsődébe, annál könnyebben szokik be. Ezt a későbbiekben próbáltuk a bölcsődés és óvodás gyerekek szüleihez szóló kérdőívekben felmérni. A válaszadók közül először kiszűrtük azokat, akiknek 2 éves kor előtt került a gyermeke az intézménybe, majd egy új szűrővel azokat, akik 2 évesnél nagyobb korban íratták be gyermeküket. A kapott adatokat az alábbi diagrammal szemléltetjük:

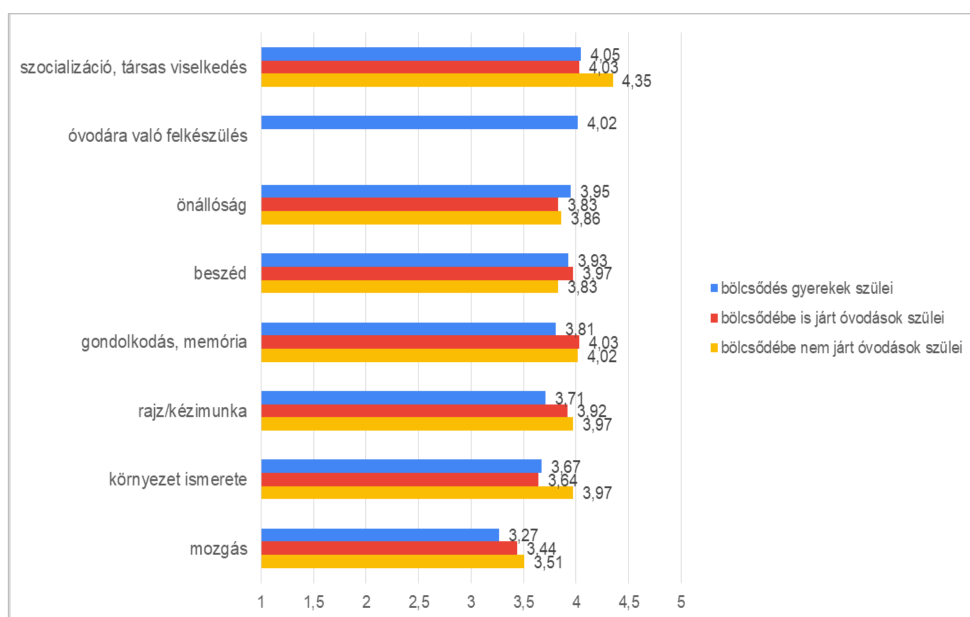


3. ábra: *A beszokás időtartama*

A két évesnél kisebb gyerekek esetében gyakoribb, hogy egy hétnél kevesebb ideig tart a beszokás, sőt a szülők elmondása szerint olyan is előfordult, hogy csupán két-három napig tartott. Ezeket a válaszokat 1-1,5 évesen bölcsődébe kerülő gyerekek szülei adták. Mindkét csoport esetében legjellemzőbb az 1-2 hét alatt megvalósuló beszokás. A második hét végéig a 2 évesnél kisebb gyerekek több mint fele, pontosabban 51,2%-a beszokik a bölcsődébe. A 2 évesnél nagyobb gyerekek ennél némileg kevesebben, 45,6%-uk szokik be. Az 1-2 hónapig vagy annál hosszabb ideig tartó beszoktatás inkább a 2 évesnél nagyobb gyerekekre jellemző. A kapott adatok alapján nem bizonyítható és jelezhető előre, hogy melyik korosztály esetén mennyi időbe fog telni a beszokás. Úgy tűnik viszont, hogy a legjellemzőbb periódus, amely alatt a gyerekek nagy százaléka beszokik az 1-2 hetes periódus. Láthatóan erre az időszakokra több válasz érkezett, míg a többi említett időszakban megoszlanak a válaszok. A kisgyermeknevelők szerint meghatározó szerepe van a szülők hozzáállásának is, hogy mennyire merik elengedni gyermeküket, kitartóan viszik-e a gyermeket bölcsődébe, hogy bíznak-e a pedagógusokban, az ő szakértelmükben. Hiszen, ha a szülő nem bízik a gondozókban, nem meri rájuk bízni a gyermekét, ezt a kisgyermek megérzi és ő is hasonlóképp fog reagálni. Az említetteken kívül, nagyon sok múlik a gyerekek személyiségén, hogy milyen beállítottságúak, könnyen barátkoznak-e, feltalálják-e magukat az új helyzetekben vagy megijednek ezektől, valamint, hogy milyen előzetes tapasztalataik vannak: azok a gyerekek, akik nem nagyon jártak gyerekközösségbe, főként felnőttek társaságában voltak, általában nehezebben fogadják el a társaikat.

Megkérdeztük a kisgyermeknevelőket és az óvónőket, hogy szerintük hogyan lehetne megkönnyíteni a gyerekek számára a beszoktatást, mondjanak és írjanak 1-2 jól bevált tippet, trükköt. A legtöbbször megjelenő tanács a nyugodt, családias, bizalomgerjesztő és vidám légkör kialakítása volt. A pedagógusok ezt rengeteg mondókával, énekkel, zenével, játékokkal, rajzolással és festéssel érik el. Megnyugtatja a gyerekeket az otthonról hozott kabala is, általa be lehet csempészni az otthonosság érzetét a csoportszobába.

Kutatásunk következő kérdéskörеként azt vizsgáltuk, hogy a gyermeki személyiség különböző területeit milyen mértékben fejleszti a bölcsőde, majd később a napközi. Ennek érdekében kikértük a szülők véleményét, hogy mely területen milyen mértékűnek látják gyermekük fejlődését a bölcsőde és a napközi hatására. Az óvodás gyerekek szüleinek válaszát két csoportban mutatjuk be, aszerint, hogy járt vagy nem a gyermeke bölcsődébe a napközi előtt. Ez a két szülőcsoport válasza egyaránt a napköziben történő fejlesztésre vonatkozik.



4. ábra: *A gyermekek fejlődésének mértéke a szülők szerint*

A különböző csoportoknál kapott eredményekből átlagot számolva a legmagasabb értékeket a szociális fejlődés, az óvodára való előkészítés és a gondolkodás, memória fejlődése érte el, ami azt jelenti, hogy a bölcsőde és az óvoda e területek fejlesztését valósította meg leginkább. A bölcsődei nevelőkkel készített interjú során is az derült ki, hogy igyekeznek minél jobban kitérni a különböző fejlesztési területekre, komplex személyiségfejlesztést valósítanak meg. Olyan tevékenységeket próbálnak

biztosítani, amelyek által a gyerekek egyaránt fejlődnek a különböző területeken, így észrevétlenül felkészítik őket az óvodára attól kezdve, hogy segítenek leszokni a pelenkáról, önállóságra nevelik a gyerekeket, beszélni tanítják, egészen az összetett készség-, képességfejlesztésig. A gyerekek szociális kompetenciáját közös, csoportalakító játékokkal, mesék, beszélgetés által fejlesztik. Az életkoruknak megfelelően törekednek a gyerekek énképének kialakítására is. A vegyes életkorú csoportokban látszik, hogy a nagyobb gyerekeknek mennyivel fejlettebbek a szociális képességeik, szükség esetén ők vigasztalják a kisebb gyerekeket. A nevelők mindent megtesznek annak érdekében, hogy a gyerekeknél kialakuljon az érzelmi biztonság érzése, hogy merjenek segítséget kérni a felnőttektől és megszeressék a bölcsődét. A gondolkodást, memóriát a gyerekek életkorának megfelelő könyvek segítségével, logikus gondolkodást fejlesztő játékokkal, puzzle-lel, Montessori eszközökkel fejlesztik. Ezek mellett alkalmazzák a képolvasást, mint módszert és sok esetben alapoznak a gyerekek fantáziájára, képzelőerejére.

Következő kérdésünkben megkértük a szülőket, hogy fogalmazzák meg rövid véleményüket a bölcsődéről. Sok válaszban megjelent, hogy a bölcsőde mekkora segítség volt szülőnek és gyermeknek egyaránt. A szülők egyértelműen látták gyermekük fejlődését, ugyanis önállókká váltak, rendszerességre tanították őket, elindult és fejlődött a beszédkészségük. Az egyéni és csoportos foglalkozások óriási segítségnek bizonyultak az óvodára való felkészülésben. A szülők megtapasztalták, hogy könnyebben ment gyermeküknek a beszokás, beilleszkedés a napközibe. A gyermekek szerettek a bölcsődébe járni és az első fontos közösségként, itt kezdődtek el a szocializációs folyamataik, barátokat szereztek és sok esetben ezekkel a gyerekekkel mentek tovább napközibe, ami szintén segítségnek bizonyult a napközibe való beszokás során.

Az általunk megkérdezett óvónők szerint leginkább a gyerekek szociális kompetenciájában mutatkozik meg a bölcsőde előnye. Ezek a gyerekek sokkal könnyebben barátkoznak, illeszkednek be a közösségbe, könnyebben alkalmazkodnak az óvodai élethez. Nem esik nehezükre

megszokni az új szabályokat, emellett önállóbbak bölcsődébe nem járt társaiknál. Náluk már kialakult az érzelmi biztonság, tudják, hogy a szüleik nem fogják örökre magukra hagyni, minden nap értük fognak menni. Ezek az eredmények mind arra utalnak, hogy a bölcsődébe járt gyerekek ezeket a helyzeteket már megtapasztalták, jártasabbak az említett területeken, így ezt az előnyüket kamatoztatni tudják napközibe való „átszokás" során. A leírtak alapján egyértelműen kijelenthető, hogy a bölcsődei nevelés pozitív hatással van a gyerekek szociális-, nyelvi- és értelmi fejlődésére is. Rengeteg hasznos tapasztalatot szereznek, önállóbbak bölcsődébe nem járt társaiknál és könnyebben alkalmazkodnak ismert és új helyzetekhez egyaránt.

Összegzés

Beigazolódott a hipotézisünk a bölcsődei nevelés pozitív hatása az óvodáskorú gyerekek szociális fejlődésére nézve. Bár sok esetben a bölcsőde a szülők számára csak egy szükségmegoldás, a kutatásunk során egyértelművé vált, hogy a bölcsődei nevelés ennél sokkal színesebb, komplexebb, több lehetőség rejlik benne. A bölcsődében szerzett tapasztalatok hatására ezeknek a gyerekeknek sokkal könnyebb és rövidebb idő az óvodába való áttérés. Nem ismeretlen számukra a napközbeni intézményes nevelés, a kortárs csoporttal való együttlét és alkalmazkodás. Ezeken kívül a bölcsőde hatással van a gyerekek kognitív és nyelvi kompetenciájának fejlődésére és az önállósodási folyamatára is. Ezek a tényezők mind fontosak ahhoz, hogy a gyerek óvodaéretté váljon, be tudjon illeszkedni az óvodába, fel tudjon szabadulni, jól érezze magát a csoportban és tovább tudjon fejlődni. Látható tehát, hogy a bölcsődei nevelés által megvalósul a kisgyermekek harmonikus és holisztikus személyiségfejlesztése és megkönnyíti a gyerek számára az óvodai beszokást, beilleszkedést.

Kutatásunk egyértelműen bizonyítja, hogy a bölcsődében zajló hatékony nevelési tevékenység által lehetőség van a kisgyermekek életkori sajátosságainak megfelelő fejlesztési lehetőségeket biztosítani, és ezáltal a gyerekek biztonságos keretek között bontogathatják szárnyaikat.

Szakirodalom

Anisie, M., C. (2019): *A koragyermekkori nevelés curriculuma*. Ministerul Educației și Cercetării, București.

Bimbó Z., Zsámboki R. (2015): *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből 2*. Dombóvári Szecsox Nyomda Kft., Kaposvár.

Cîmpeanu, S.M., Budăi, M.C., Pârcălabu, D.D., Rafila, A., Câciu, A., Cseke A.Z. (2022): *HOTĂRÂRE privind aprobarea Metotologiei de organizare și funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară*. Monitorul Oficial al României, București.

DÁMK – Dévaványai Általános Művelődési Központ (2015): *A Bölcsődei nevelés-gondozás Helyi Szakmai Programja*. https://damk.hu/wp-content/uploads/2015/02/Helyi-szakmai-program-2015.pdf (2023.06.08.)

Vajda Zs. (1994): *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest.

Együttműködési képesség fejlesztése játékokkal és mesékkel 4-5 éves korban

KOVÁCS ANETT

kovacs.anett1022@gmail.com
Sövér Elek Szakközépiskola, Gyergyóalfalu

PÉTER LILLA

peter.lilla@gmail.com
Babeș–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

A szociális kompetenciát, a szociális viselkedés eredményességét befolyásoló tényezőket napjainkban egyre több vizsgálat, kutatómunka öleli körül, ugyanis felismerték e terület meghatározó szerepét az egyén személyes-, szociális- valamint a szakmai életének kibontakozása során (Zsolnai, 2006). Az együttműködési képesség a szociális komponens-rendszer egy részeként értelmezhető. Ez a képességünk segít minket abban, hogy más emberekkel együtt munkálkodva hatékonyabbak lehessünk a közösen kitűzött céljaink elérésében. Ehhez elsősorban társakra van szükségünk. A családi szocializáció után az óvoda az a másodlagos közeg, ahol a társas interakciók kibontakozása jelentősen befolyásolja az egyént a későbbi szociális kompetenciájának fejlődésében.

Az óvodások két alaptevékenysége, mely leginkább hatással van rájuk: a játék és a mese. Mindkét tevékenység meghatározó erővel bír az óvodáskorú gyermek szociális kompetenciájának alakulásában, hozzájárul a társas készségek, képességek különböző mértékű fejlődéséhez. Ezekből a gondolatokból kiindulva vizsgáljuk jelen kutatásunkban a 4-5

éves óvodások együttműködési képességét, illetve azt, hogy mennyire lehetséges és sikeres e korosztály tekintetében az együttműködés fejlesztése játékok (drámajátékok, mozgásos- és társas játékok) és mese által. Kiemeljük azokat a tényezőket, melyek az óvodások együttműködési képességét befolyásolják, amelyek által hatékonynak mondható a viselkedéskben megnyilvánuló együttműködés, illetve amelyek annak létrejöttét gátolják. Ezek mellett figyelembe vesszük a társas kapcsolatrendszerek változását, illetve a konfliktusos, agresszív megnyilvánulások alakulását is.

1. Az együttműködés helye a szociális kompetencia rendszerében

Nagy József (2010, idézi Lazsádi, 2020) a kompetenciát az egyén és a környezet közötti kölcsönhatás hatékonyságának belső feltételeként írja le. A személyiségnek, mint önmódosuló, bioszociális rendszernek négyféle komponensét különbözteti meg: a *perszonális, szociális, kognitív és speciális kompetenciát*. Nagy (2000) modelljében a szociális kompetencia meghatározható az egyén szociális kölcsönhatásainak, a szociális környezettel való együttélésének eredményes megvalósításaként. Szerinte a szociális kompetencia leginkább egy *komponensrendszer*ként írható le, amelynek önálló egységei vannak, de ezek önállóságuk megtartása mellett más komponensekhez kapcsolódhatnak, másokba beépülhetnek (Nagy, 1996, idézi Kovács és Péter, 2021). A szociális kompetencia három nagy egysége a szociális motívumrendszer, a szociális tudásrendszer, illetve szociális képességek rendszer. Nagy (2007, 2010; Zsolnai, 2018, 18) a hatékony szociális viselkedésért felelős képességek/képességegyüttesek közé a szociálisprobléma-megoldó képességek, a *szociális érdek-érvényesítő képességek*, a szociális kommunikáció, valamint megküzdési stratégiákat irányító képességek csoportját sorolja.

A szociáliskompetencia-modellben (Nagy, 2000, 2007 és Zsolnai, 2018) az *együttműködési képesség* a szociális-érdekérvényesítő viselkedést meghatározó képességek között helyezkedik el, a segítési, versengési és a vezetési képességek mellett. Nagy József (2000, 238) az együttműködési

képességet a közös érdeket szolgáló viselkedés szervezőjeként értelmezi, amely önállóan vagy a vezetéssel, a segítéssel összefonódva érvényesülhet. Az együttműködési képesség magába foglalja az együttműködéshez szükséges motívumokat, szokásokat, mintákat, készségeket, ismereteket, ezek mozgósításával szervezi és bonyolítja le az aktuális közös tevékenységet. E képesség sokféle specifikus szabályt, normát követve valósulhat meg. Caldarella és Merrel (1997, idézi Zsolnai, 2018, 130) tanulmányában az együttműködés készségeiként a szabályok betartását, az instrukciók követését, a szabadidő helyes felhasználását, tárgyak és játékok megosztását másokkal és feladatok befejezését jelöli meg. Walker (1995, 112 idézi Dobosné Földi, 2021, 57) az együttműködést együttes munkálkodásként értelmezi, amely ideális esetben egyenrangú partnerek közt jön létre, akik közös cél elérésén munkálkodnak. A célt megfogalmazhatják maguk a részvevők, vagy lehetnek kívülről meghatározottak is. Az együttműködő partnereknek rendelkeznek saját elgondolásokkal, igényekkel, és érdekekkel, de mások igényeit, érdekeit és elgondolásait is figyelembe tudják venni, kompromisszumokat tudnak kötni. Az együttműködés a pedagógiában szoros kapcsolatban áll a konfliktussal, amely az egyének vagy csoportok közötti ellentét által formálja a társadalmat (Ádám, 2012).

Az együttműködési képesség *viselkedés* formájában megnyilvánuló összetevőinek feltérképezésére számos vizsgálat törekedett. A Social Play Continuum (Broadhead, 2004) dokumentálta a három és hat éves kor közötti gyermekek interakciós nyelvét és cselekvéseit. A kooperáció területén az olyan verbális és cselekvési formák jelenlétét figyelték meg, mint például a tárgyak felajánlása/ elfogadása; a tevékenységhez kapcsolódó tartós párbeszéd; új ötletek, források beépítése; a célok közös értelmezése; fizikai és szóbeli segítség felajánlása/elfogadása; probléma azonosítása és megoldása és egyebek (Broadhead, 2004, 40). A Coordinated Science munkatársai (Dobson, 1987, idézi Karácsonyné Fucsik, Kozmáné Makrai, é.n., 6) kidolgozták a hatékony együttműködés értékelési szempontrendszerét. Az együttműködés hatékonyságának megfigyeléséhez három szintet különítettek el, mindhárom szinthez viselkedési módozatokat rendelve, ezeket az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat: *Együttműködés értékelési szintek – Coordinated Science*
(Dobson, 1987, idézi Karácsonyné Fucsik, Kozmáné Makrai, é.n., 6)

Együttműködési szintek	A szintek kritériumai
1. Alapszint	Konstruktív ötletekkel járul hozzá a munkához. Aktívan részt vesz a csoport munkájában. Elfogadja a felajánlott segítséget.
2. Középszint	Segít másoknak, ha kell. Elfogadja a tervek vagy tevékenységek kritikáját, és annak eredményeképpen módosítja azokat. Önként, szívesen elvállal bármilyen szerepet vagy a feladat csoport által meghatározott részét. A csoport feladatának befejezéséig folytatja a munkát.
3. Emelt szint	Ötletek és javaslatok gazdag forrását képviseli a csoport-munkában. Érzékeny a csoporttagok igényeire vagy korlátaira, mind a saját szerepének vagy feladatának megválasztásában, mind azok csoporton belüli megosztásában. Vezetői készségeket mutat a választott szerepben, például a rendelkezésre álló források megszervezésében vagy a tevékenységek koordinálásában. Szívesen elvállalja a csoport által kijelölt változatos szerepeket.

Az óvodai szocializáció, a kortárskapcsolatok jelentősen befolyásolják a 3-6 éves korosztály együttműködési képességének alakulását. Számos kutatási eredmény (Rubin és mtsai, 2006, idézi Szabó, 2011, 326) arra következtet, hogy a pozitív kortárskapcsolatokat kialakító gyermekek jobb társas készségekkel, konfliktusmegoldó képességgel, együttműködő viselkedéssel, kevesebb bomlasztó viselkedéssel és pozitívabb énfogalommal gazdagodhat a későbbiekben. *Óvodáskorban* a szociális készségek és képességek rendszere nagyon sok változáson megy keresztül. A gyermek az óvodáskor végére fokozatosan képessé válik a másik személy szempontjának a figyelembe vételére, érzelmei kontrollálására, azok szóbeli kifejezésére, a felnőttel és társaival való együttműködésre (Mérei és Binét,

2006, idézi Lazsádi, 2020, 79). Középcsoportban (4-5 éves korban) az óvodások összedolgoznak, megosztják a munkát játék során, majd a legfelső szinten, a csoportos szerepjátékban együttműködnek, folyamatos kapcsolatban állnak egymással (Mérei és Binét, 2006, idézi Lazsádi, 2020, 28). Óvodáskorban az együttműködések gyakran megállapodások formájában mutatkoznak, ezeket a kommunikációban felismerhetjük az ígéretek, fogadalmak, felajánlások, szerződések és jótállások formájában is. Az együttműködés szándéka csak akkor fogalmazódik meg a gyermekben, ha saját maga számára is megtapasztalta annak jelentőségét, illetve belátja azt, hogy a partner számára is fontos az ő együttműködése (Szőke-Milinte, 2020).

Az utóbbi másfél évtizedben hangsúlyossá vált a *képességek* intézményes keretek közötti fejlesztésének fontossága, ahol a spontán és direkt fejlesztések során meghatározó szerep jut a pedagógusnak (Zsolnai, 2006). E fejlesztések főként az óvodások két alapvető tevékenységére, a játékra és a mesére építenek. A *játék* az óvodás gyermek fejlődésének nélkülözhetetlen eleme, melyben megjelenik a társak igénye, a pozitív szociális érzelem, emellett a gyermeket befolyásolják az őt körülvevő kapcsolatok a játék kialakításában, tartalmában, formájában (Kósáné, 2001). Gerendai (2014, idézi Hegedűs, 2019) kiemeli a drámajáték módszerét, annak készségfejlesztő elemeit, amely által játékos formában fejleszti a gyermekek szocialitását. A *mesék* az óvodások életének szerves részét képezik, tartalmukkal alkalmasak a szociális és érzelmi fejlődés segítésére (Hegedűs, 2019). *Mesehallgatáskor* megelevenednek számukra a mesealakok, különféle meseszituációk, események, különböző cselekményfordulatok, melyek segítenek könnyebben felismerni érzéseiket, reményeiket és szorongásaikat, mintaként szolgálhatnak az egyes élethelyzetek megoldására, viselkedésre.

2. A kutatás bemutatása

A szociális képességek korai fejlesztésének jelentőségét felismerve foglalkozik vizsgálatunk az együttműködési képesség fejlesztési lehetőségeivel a 4-5 éves óvodások körében. A kutatás fő problémakérdése:

befolyásolható-e, fejleszthető-e az együttműködés óvodáskorban? A vizsgálat során arra keressük a választ, hogy az életkornak megfelelő játékokra és mesékre építő fejlesztő beavatkozás milyen hatással van a szociális kapcsolatok és a csoportszerkezet alakulására, milyen mértékben hatékony a 4-5 éves óvodások együttműködési képességének fejlődésében, illetve milyen változást mutatható ki az együttes cselekvések vonatkozásában. A kutatás problémáját és célkitűzéseit figyelembe véve a hipotézisek főként arra épülnek, hogy a fejlesztő beavatkozás hatással van az óvodás gyermekek hatékony együttműködésének alakulására. Kutatásunkban négy hipotézis mentén vizsgálódunk:

1. Az együttműködést segítő játékokra és mesékre építő fejlesztő beavatkozás pozitívan befolyásolja a csoporton belüli társas kapcsolatok alakulását, csoportszerkezetet.
2. A fejlesztő beavatkozás következtében a gyermekek hatékonyabb együttműködést tanúsítanak az együttes cselekvések során.
3. Az alkalmazott játékok és mesék általi fejlesztő tevékenység pozitívan befolyásolja a gyermekek együttműködési szintjeinek alakulását.
4. Az együttműködési képesség fejlettségének mutatója fordítottan arányos a csoportos tevékenységekben megjelenő agresszív, konfliktusos megnyilvánulások számával: minél fejlettebb az együttműködés, annál inkább csökken a tevékenységek közbeni agresszió, konfliktus.

Jelen kutatásunk egyetlen óvodai csoporttal végzett önkotrollos vizsgálat. A kísérlet résztvevői a gyergyóalfalvi Sövér Elek Szakközépiskolához tartozó Központi Óvoda középcsoportosai, létszám szerint 16 tagú, 4-5 éves óvodások csoportja, mely nemek arányában 11 fiút és 5 lányt tartalmaz. A felmérések és a fejlesztő beavatkozások ugyanazon a helyszínen történtek azonos körülmények között, a külső környezeti behatások lehetséges kiszűrésével.

Kutatásunk kvantitatív stratégiát alkalmazott, ebből kifolyólag a szociometria, az önkontrollos kísérlet és a megfigyelés módszere segített

a kutatási probléma körüljárására. A szociometria alkalmazásával a gyermekcsoport kapcsolatrendszerének alakulását figyeltük meg a Postás játék (Kósáné, 2001, 106) és a szociometriai kérdőív segítségével. Az önkontrollos kísérlet módszerét megfigyeléssel egészítettük ki. A felmérések során a gyermekek véletlenszerűen alkotott négy fős csoportokban kellett elvégezzenek egy együttműködést igénylő közös munkát. Az együttműködés hatékonyságát biztosító és hátráltató tényezők vizsgálatára egy értékelési szempontrendszert dolgoztunk ki, melyben a szempontok az együttműködéshez kapcsolódó vagy azt befolyásoló területeket tartalmazzák: motiváció, hozzájárulás, részesedés, kitartás a tevékenységben, érdekérvényesítés, mások figyelembevétele, segítségnyújtás, osztozkodás, szociális kommunikáció, vezetés, konfliktusok és agresszivitás jelenléte, versengés, közös problémamegoldás. Minden terület esetében megjelennek különböző megfigyelhető megnyilvánulási formák, viselkedésmódok, amelyek két kategóriában vannak csoportosítva: A - az együttműködés hatékonyságát biztosító tényezők, B - az együttműködést gátló tényezők. Az együttműködési képesség felmérésének terve tartalmazza a Coordinated Science által kidolgozott együttműködés értékelési szempontrendszer (Dobson, 1987, idézi Karácsonyné Fucsik, Kozmáné Makrai, é.n., 6) együttműködési szintjeinek mutatóit is. Az előfelmérés és utófelmérés esetében ugyanazokat a teszteket végeztük el a pontszámok nyilvánvalóbb összehasonlítása és értékelése érdekében. Mivel a két felmérés között hosszabb idő telt el, megakadályozta a gyermekeket abban, hogy emlékezzenek korábbi válaszaikra.

Az adatok felvétele és a fejlesztő beavatkozások 2023 március elejétől április végéig, a tanévszerkezet programjához igazodóan mentek végbe. A beavatkozások előtt végeztük el a szociometriai felmérést, illetve a gyermekek együttműködési képessségének felmérését az általunk kidolgozott szempontrendszer alapján. Ezt követte egy hat hetes fejlesztési periódus, amely során minden nap alkalmaztunk legalább egyszer egy drámajátékot vagy egy szociális készségfejlesztő társas vagy mozgásos játékok. Ezeket a tapasztalati területek szerinti tevékenységekbe (TTT), a

reggeli beszélgetőkörbe és a szabadon választható tevékenységek (SZVT) valamelyikébe építettük be. Emellett hetente legalább egy mesét illesztettünk be a tapasztalati területek szerinti tevékenységekbe (TTT) és/vagy a mesepercek (MP) napi mozzanatába. A fejlesztő beavatkozás olyan drámajátékokat, szociális készségfejlesztő játékokat tartalmazott, amelyek igazodva a 4-5 éves gyermekek életkori sajátosságaihoz célzottan az együttműködési képesség, és az ahhoz kapcsolódó képességek (segítés, osztozás, közös érdek stb.) fejlesztését szolgálják. A beépített mesék az együttműködés jelenlétének, hiányának felismerésére törekszenek, illetve a közös érdek, együttműködés, segítés megnyilvánulási módjainak érzékeltetését célozzák.

3. Eredmények bemutatása és értelmezése

Kutatásunk az együttműködés vizsgálata mellett a szociális kapcsolatrendszer változását és az együttes cselekvések közti konfliktusos megnyilvánulásokat is figyelemmel kísérte, ezért a dolgozat komplexitásából kifolyólag az eredmények ismertetésében az együttműködési képesség alakulására kerül a hangsúly. A továbbiakban az együttműködés hatékonyságának vizsgálati eredménye és az együttműködési szintek eloszlásának alakulása kerül bemutatásra.

Az együttműködés hatékonyságának vizsgálata

A csoport *együttműködését* az általunk készített együttműködés megfigyelési és értékelési szempontrendszer elő- és utófelmérésének eredményei alapján hasonlítottuk össze. A megfigyelhető viselkedés alapján elmondható, hogy *motiváció* területén a gyermekek előfelméréskor 94%-ban, az utófelmérés alkamlával 100%-os arányban voltak motiváltak a feladat elvégzésére. A *részesedés* tekintetében megfigyelhető, hogy jelentős változás történt a beavatkozást követően, az óvodások többsége (66%) törekedett a munkafeladatban való arányos részesedésre a korábbi 25%-hoz képest. A gyermekek mindkét mérés esetében magas arányban vállaltak önként

feladatot vagy vállalták a feladat rájuk eső részét, ez preteszt esetén 56%, míg a poszttesztnél 81%. Az előfelmérés során a résztvevők 19%-a nem szívesen vállalta el azt a feladatrészt, amelyet a csapat jelölt ki számára vagy nem szívesen teljesítette a feladatot, az utófelmérés esetében ez 6%-ra csökkent. A csoporttársak által kijelölt szerepek elfogadásában gyermekek 6%-a mutatott hajlandóságot a korábbi 0%-hoz képest. A csoportmunkában egyik mérés esetében sem történt *kizárás*. *Hozzájárulás* tekintetében elmondható, hogy az óvodás gyermekek többsége mindkét alkalommal aktívan vett részt a csoportmunkában, a possszteszt esetében azonban ez 31%-al magasabb értéket (94%) mutat a preteszthez képest (63%). Előfelméréskor a résztvevők fele nem járult öteletekkel a csoportmunkához, a posszttesztél mindenki különböző mértékben megosztotta ötleteit társaival. Konstruktív, építő jellegű ötleteket mindkét mérés esetében életkoruknak megfelelően hasonló arányban foglamaztak (preteszt: 56%, posztteszt: 63%). A feladat végére a gyermekek többsége teljesítette a saját részét a feladatból, ez a preteszt során a résztevevők 69%-át, míg a posztteszt esetében 87%-át jelenti.

A tevékenység során történő *kitartás* tekintetében a két mérés összehasonlításakor csekély különbség mutatható ki, kezdetben az óvodások 37%-a hamarabb fejezte be a munkát vagy hagyta el a csoportot a munka befejezése előtt, a posztteszt esetében ez 31%-ra csökken. A *segítségnyújtás* vonatkozásában kimutatható a fejlődés, a kezdeti felmérésnél a gyermekek 56%-a nem fogadta el a társa segítségét, az utófelmérésnél már minden gyermek hajlandóságot mutatott a segítségnyújtás elfogadására. Ezzel szemben a segítségnyújtás aránya nem változott, mindkét mérés esetében ugyanannyi gyermek (19%) nyújtott megfelelő és hatékony segítséget társának. Csoporttevékenység közben a gyermekek pozitívan nyilvánultak meg *osztozkodás* szempontjából, a preteszt alkalmával a résztvevők 75%-a, a posztteszt során 94%-a osztotta meg a munkafelületet, munkaeszközöket társaival. A jutalom *megosztására* előfelméréskor az óvodások 56%-a, utófelméréskor 63%-a volt hajlandó, a többiekre a jutalom kisajátítása volt jellemző.

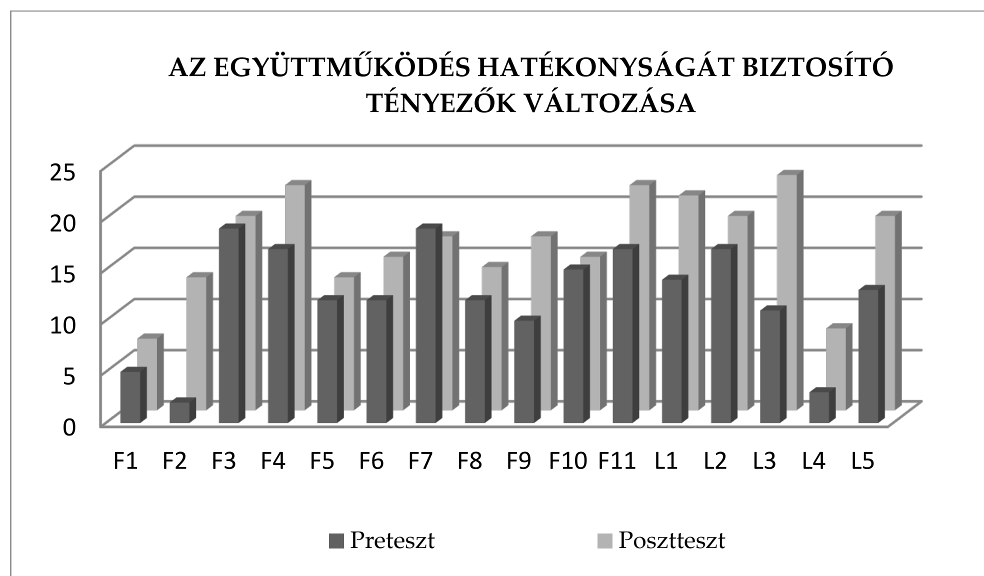
Az *érdekérvényesítésre, mások figyelembevételére és alkalmazkodásra* vonatkozó viselkedésformák, megnyilvánulási módok tekintetében jelentős változásokról beszélhetünk. A kezdeti felmérés során a gyermekek 31%-a jellemzően a saját érdekét tartotta szem előtt, ugyanebben az arányban dolgoztak a csoport közös érdekében. Ez később változást mutatott, utófelméréskor több gyermek helyezte előtérbe a csoport közös érdekét (44%), illetve jelentősen csökkent a kifejezetten saját érdeket szem előtt tartó gyermekek aránya is (6%), lehetővé téve a hatékonyabb együttműködést. Mindkét mérés esetében hasonló arányban fordult elő az érdekek ütköztetése (preteszt: 56%, posztteszt: 50%), melyben döntő fontosságú volt az óvodások alkalmazkodási képessége. A kezdeti felmérésnél a gyermekek 44%-a könnyű alkalmazkodási képességet tanúsított, ez az utófelmérésnél jelentősen csökkent. Nagyon nehezen vagy egyáltalán nem alkalmazkodó gyermekek a preteszt során 56%-ban voltak jelen, ez a poszttesztnél 25%, tehát az utófelmérés során többen mutattak hajlandóságot a társakhoz való alkalmazkodásra annak ellenére is, ha ezt nem szívesen teszi. Az alkalmazkodás, viselkedés megváltoztatása legtöbbször a társaktól érkező kritika hatására valósult meg. Esetünkben a kritika elfogadásának, az annak megfelelő viselkedésmódosításnak mutatója jelentős fejlődésen ment keresztül. A preteszt során csak kevés résztvevő (13%) volt hajlandó a kritika alapján változtatni viselkedésén, a posztteszt során már 63% mutatott hajlandóságot. Ez főként a megfelelő szociális kommunikáció eszközeivel jelzett konstruktív jellegű kritika esetében jött létre. Ehhez hasonlóan pozitív irányba változott mások igényeinek a figyelembevétele a csoportos tevékenység során, a preteszt 19%-os mutatója a posztteszt során 63%-os fejlődési szintre lépett. A csoportos tevékenységek során megnyilvánuló *vezetés* kapcsán előfelméréskor az óvodások 13%-a, az utófelmérésnél a 19%-a töltött be demokratikus vezetői szerepet, szervezett vagy koordinált a csoportban. A preteszt során a gyermekek 38%-a erőltette a vezetői szerepét, a társai akarata ellenére akart irányítani, viszont a poszttesztnél ez az arány 13%-ra csökkent. Előfelmérésnél a gyermekek 50%-a, utófelmérésnél a 69%-a elfogadja

társát vezetőként vagy osztozik a vezető szerepen másokkal. A *szociális kommunikáció* tekintetében elmondható, hogy a preteszt és a posztteszt eredményei nagyon hasonlóak. Az érzések kifejezése a csoporttársakkal, közös munkával kapcsolatban, valamint az ötletek megosztása nem mutatott fejlődő tendenciát (31%). Az előméréshez képest az utómérésben 6%-al több óvodás gyermek volt, aki nem vagy kevésbé vett részt a szociális kommunikációban, ennek ellenére a fejlett kommunikációt folytató gyermekek aránya 13%-al megnőtt. Az utómérés során a résztvevők 75%-a megosztotta véleményét a társaival, képes volt a társakkal történő egyeztetésre, a korábbi 50%-hoz képest. Az együttes cselekvés során megnyilvánuló agresszív kommunikáció szempontjából csekély változás történt, a gyermekek 25%-a az utómérés során is csúfolódott vagy sértegette társát/társait a korábbi 31%-hoz viszonyítva.

Az *agresszív megnyilvánulások* szempontjából mindkét mérés esetén 13%-nál jelen volt a fizikai bántalmazás valamely formája (ütés, csípés, lökődés, döfés, szúrás). A két mérés között minimális eltérés tapasztalható a bosszantó magatartás tekintetében, amely 44%-ban volt jelen az előfelmérésnél, 38%-ban az utófelmérésnél. A gyermekek 19%-a rontotta el preteszt során társa munkáját vagy annak egy részét, míg a poszttesznél ez a viselkedés csupán a résztvevők 6%-ánál nyilvánult meg. Mindkét mérés során a gyermekek 62%-a alakított ki vagy került *konfliktus*ba társával, amelyből a preteszt során 19% nem kezelte hatékonyan a kialakult konfliktust, a posztteszt eredményei alapján azonban 43% volt képes a hatékony konfliktuskezelésre. A két mérés során az óvodások 38%-a nem alakított ki konfliktust vagy nem került összetűzésbe társaival. Az együttes cselekvés közbeni *versengés* kapcsán megállapítható, hogy az előfelmérés során a gyermekek 37%-a verseng a saját csoportján belül társaival, míg 63% képes egy csapatként dolgozni a velük. Ez az arány az utófelmérés esetében nőtt, a csoportra vonatkozó versenyszellem a gyermekek 88%-ánál volt jelen. A *közös problémamegoldás* tekintetében változás mutatható ki, ugyanis feladatmegoldás során az előfelmérésnél a gyermekek 63%-a részesítette előnyben az egyedül, elszigetelten történő munkát a csoporttal

való kooperáció helyett, az utófelmérés esetében ez a mutató 31%-ra csökkent. A feladatmegoldásban, problémamegoldásban a preteszt eredményei alapján a csoport 25%-a dolgozik hatékonyan együtt a társaival, ez a posztteszt esetében 69%, tehát jelentős fejlődés történt. A gyermekek 75%-a mindkét felméréskor olyan csoportban vett részt, ahol a csoport minden tagja teljesítette, befejezte a feladat rá eső részét, 25%-uk viszont egyik mérés során sem tudta megoldani vagy befejezni a csoportos feladatot. Ezt főként az önrész teljesítésének hiánya, illetve a kijelölt feladatrész félbehagyása okozta.

A továbbiakban a csoportmunkában létrejövő együttműködés hatékonyságát biztosító tényezők változását ismertetjük. A gyermekek pontszámainak függvényében az eredményeket az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: *A hatékony együttműködés összetevőinek változása a beavatkozást követően*

Már az előfelmérés esetében megfigyelhető, hogy néhány gyermek jó együttműködési képességgel rendelkezik, csupán hárman vannak, aki kezdetben alacsony szinten álltak. Az 1. ábra alapján láthatóvá válik, hogy minden gyermek esetében különböző mértékű változás történt a

beavatkozás hatására. Az együttműködés hatékonysága alakulásának statisztikai vizsgálatát a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat: *Az együttműködés hatékonyságát biztosító tényezők vizsgálata*

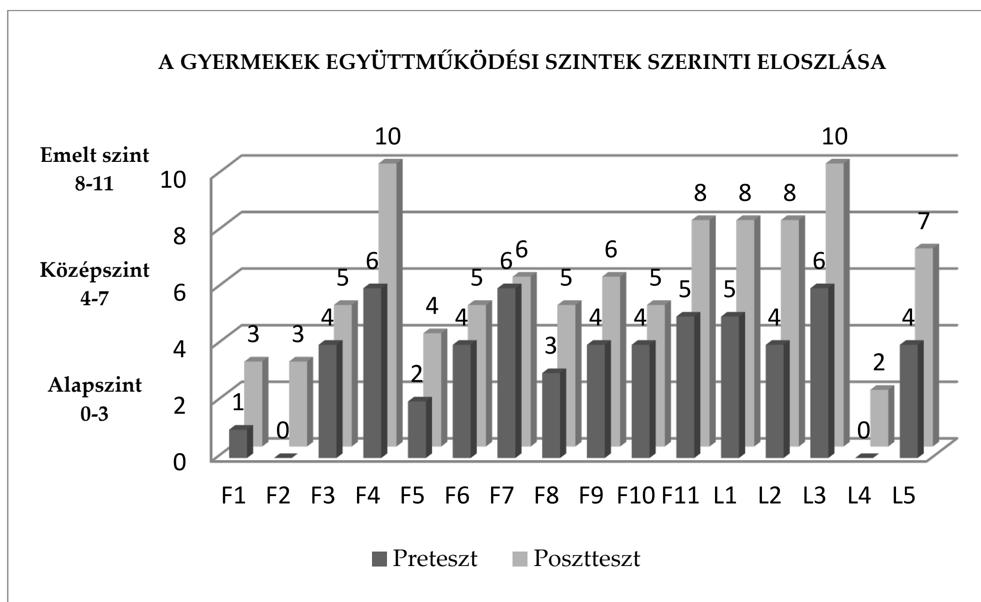
Az együttműködés hatékonyságát biztosító tényezők vizsgálata	Átlag	Szórás	t-érték	p-érték
	4,125	3,897	4,23	0,0007

A *t* értéke arra mutat rá, hogy a játékokkal és mesékkel történő fejlesztő beavatkozás alkalmazása sikeres volt, a *p*=0,0007 érték a 0,05 szignifikanciaszintnél kisebb, tehát az elő- és utófelmérés eredményei között szignifikáns változás mutatható ki.

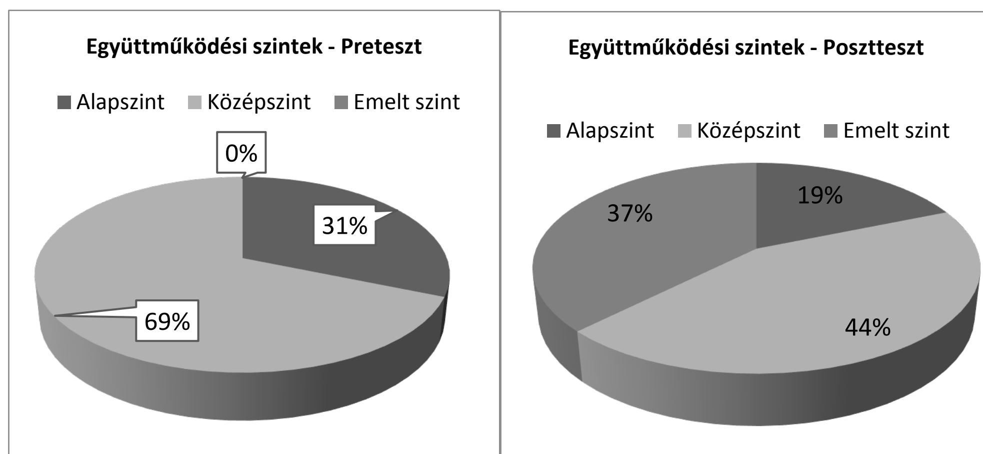
Az együttműködési képesség fejlettségi mutatói szintek szerinti besorolás alapján

A preteszt és a posztteszt eredményeinek alakulását (2. ábra) Coordinated Science (Dobson, 1987, idézi Karácsonyné Fucsik, Kozmáné Makrai, é.n., 6) által kidolgozott *együttműködés értékelési szempontrendszer* szintjeinek mutatói alapján ismertetjük. Fontosnak tartjuk kihangsúlyozni, hogy a gyermekek szintek szerinti besorolása életkoruknak megfelelő sajátosságok szerint, képességeikhez igazodóan történik, tehát nem állítható párhuzamba nagyobb életkorú gyermekek vagy felnőttek komplexebb formákban megnyilvánuló viselkedési módozataival.

Az ábra alapján megfigyelhető, hogy a résztvevő gyermekek már az előfelmérés során jelentős különbségekkel rendelkeznek az együttműködési szintjüket illetően. Megállapítható, hogy többségüknél fejlődés mutatható ki, egy gyermek esetében stagnálás lépett fel. Összesen nyolc résztvevőnél mutatható ki fejlődés az együttműködési szintek valamelyikén belül, hét gyermek az utófelmérés eredményei alapján új szintkategóriába került. Az együttműködési szintek változásának arányát a beavatkozás előtt és azt követően a 3. ábra szemlélteti.



2. ábra: *Az gyermekcsoport együttműködési szintjei a beavatkozást követően*



3. ábra: *Az együttműködési szintek arányának változása a beavatkozást követően*

Látható tehát, hogy az együttműködési szintek változása szempontjából fejlődésre következtethetünk. A preteszt során az óvodások többsége már életkoruknak megfelelően középszintű együttműködésre

képes, emelt szintű besorolást egy gyermek sem kapott. A posztteszt esetében szintén a középszinten levő gyermekek aránya a legmagasabb, de megnőtt az emelt szintre kerülő óvodások száma is. Az *alapszint* esetében jelentős növekedést a csoportmunkában való aktív részvétel és a felajánlott segítség elfogadása szempontjából tapasztalhatunk. A gyermekek számára az együttes cselekvések és együttműködést igénylő feladatok által több lehetőség nyílik a proszociális viselkedésformák megtapasztalására és megvalósítására, mely meghatározza viszonyulásmódjukat a segítéshez, segítségnyújtás elfogadásához. Konstruktív ötletekkel már a preteszt során számos gyermek járult hozzá a munkához, ez az arány csupán kevés mértékben változott a posztteszt esetében. Az együttműködés *középső* szintje már fejlettebb szociális képességeket igényel. Az óvodások életkori sajátosságaihoz igazodó időtartamú tevékenységben a résztvevők többsége a feladat befejezéséig folytatta a munkát. A posztteszt során a gyermekek önként és szívesen vállaltak szerepet a feladatban, emellett nagyobb hajlandóságot mutattak a mások által kijelölt szerepek elvállalására. E szinten a leginkább növekvő értéket a kritika elfogadására és az annak függvényében történő viselkedés módosítására vonatkozó mutató érte el. A megfigyelés során a legtöbb esetben ezt a gyermekek közti hatékony kommunikáció idézte elő, illetve a közös érdek, jobb teljesítmény szem előtt tartása a gyermekek részéről. *Emelt szinten* a legjelentősebb változást a csoporttagok igényeire való érzékenység és a feladat megválasztásának, csoporton belüli elosztásának mutatója adta. Az eredmények tükrében elmondhatjuk, hogy a beavatkozás következtében az óvodás gyermekek együttműködési szintjei pozitív irányba változtak. Ezt támasztják alá a 3. táblázat statisztikai mutatói is.

3. táblázat: *Az együttműködési szintek alakulásának vizsgálata*

	Átlag	Szórás	t-érték	p-érték
Az együttműködés szintek alakulásának vizsgálata	2,31	1,19	7,72	≤0,0001

A táblázat alapján egyértelműen kijelenthető, hogy a játékokkal és mesékkel történő beavatkozás hatékonynak bizonyult az együttműködési szintek alakításának tekintetében, az eredmény 0,05 szignifikancia szinten jelentős különbséget mutat.

Összegzés

Az eredményeink arra utalnak, hogy kísérleti beavatkozásunk sikeres volt, vagyis a statisztikai mutatók alapján, legtöbb szempont esetében fejlődött az óvodások együttműködési képessége. Örömmel tapasztaltuk, hogy a beavatkozás során és azt követően is a gyermekek közötti együttműködés, együttes cselekvések, a közös érdek és az arányos részesedés érvényesülése szemmel láthatóan és tartósan nyilvánult meg, emellett pedig olyan területeken is hatékonyságot mutattak a gyermekek, melyeket nem célszerűen hivatott fejleszteni a beavatkozás, például a konfliktuskezelés, érzések kifejezése, alkalmazkodási képesség stb. A csoportszerkezet változása szempontjából nem beszélhetünk jelentős változásról, ennek ellenére a beavatkozás pozitív irányba mozdította el a gyermekek együttes cselekvésekhez való viszonyulását, közös problémamegoldást, annak légkörét és minőségét. Kijelenthetjük, hogy a játékok és mesék általi fejlesztő beavatkozás pozitív módon befolyásolta a 4-5 éves óvodások együttműködési képességének hatékonyságát, ugyanakkor jelentős fejlődés észlelhető az együttműködési szintek változásának tekintetében is. A változók közötti összefüggések az eredmények értelmében szignifikánsnak tekinthetők. Tehát már óvodáskorban, és elsősorban az óvodapedagógus sokat tehet az együttműködési képesség fejlesztéséért. Érdemes erre hangsúlyt és időt fektetnie, hiszen a csoportlégkör javítása mellett olyan képességgel vértezheti fel óvodásait és olyan hatékony szociális mintákat sajátítanak el az együttműködés kapcsán, amelyek majd jelentős szerepet játszanak nemcsak az óvodai, hanem az iskolai társas közegben való boldogulásuk során is.

Irodalomjegyzék

Ádám E. (2012): Konfliktus és együttműködés, mint a pedagógiai gyakorlat jelenségei. *PedActa.* 1, 55-70. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_2_1_6.pdf *(2022.11.05.)*

Broadhead, P. (2004): *Early Years Play and Learning - Developing social skills and cooperation*. RoutledgeFalmer, London, https://vdoc.pub/download/early-years-play-and-learning-developing-social-skills-and-cooperation-4ora9sgl9250?fbclid=IwAR2EyoO4lWSjde7KUSVNq_vaa7GrI4WjDJms-8zFSom2FeVPcLLmKDMOlzo (2022. 11. 29.)

Dobosné Földi B. (2021): A tanulók együttműködési szintjeinek meghatározása társas tevékenységek során. In K. Nagy E., Zagyváné Szűcs I. (szerk.): *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában.* Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger, 55-66. http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7152/1/MAB_2021.pdf (2022.10.10.)

Hegedűs Sz. (2019): A proszociális viselkedések egyes altípusainak vizsgálata és fejlesztése intézményes környzetben kiscsoportosok körében. *Iskolakultúra,* 29, 2-3, 39-56. https://epa.oszk.hu/00000/00011/00221/pdf/EPA00011_iskolakultura_2019_02-03_039-056.pdf *(2022.11.25.)*

Karácsonyné Fucsik I., Kozmáné Makrai Zs. (é.n.): *Innováció. Szociális és életviteli nevelés*. – Uniós Projekt, http://www.rakoczisuli.hu/kuld/szocialis_eletvitel.pdf (2022.11.28.)

Kósáné Ormai V. (2001): *A mi óvodánk -Neveléspszichológiai módszerek az óvodában*. Okker Kiadó, Budapest.

Kovács R. M., Péter L. (2021): 4-6 éves óvodások szociális képességeinek fejlesztési lehetőségei élménypedagógiai tevékenységek által. *PedActa*, 2, 29-40. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_11_2_3.pdf (2022.11.15.)

Lazsádi Cs. (2020): *A mikrókörnyezeti tényezők hatása a szociális kompetencia fejlődésére óvodáskorban*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.

Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy J. (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Szabó L. (2011): Ismerkedj, barátkozz és illeszkedj be! – A társas kapcsolatok korai fejlődése. In Balázs I. (szerk.): *A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 312-345.

Szőke-Milinte E. (2020): Együttműködő kommunikáció az óvodában. In Bíró V. (szerk.): *Befogadó óvoda, befogadó iskola*. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja, 9-22. https://ejf.hu/sites/default/files/inlinefiles/Violetta_befogado_ovoda_tanulmanyok_legvegso_honlapra.pdf (2022.11.25.)

Zsolnai A. (2006): *A szocialitás fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Zsolnai A. (2018): *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. Akadémiai doktori értekezés, Budapest, http://real-d.mtak.hu/1136/1/dc_1503_17_tezisek.pdf (2022.10.12.)

Az ételintoleranciás gyerekek beilleszkedési problémái óvodás és kisiskolás korban

MÁRTON TÜNDE-ÁGNES

nagymartontunde@gmail.com
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

DÓSA ZOLTÁN

zoltan.dosa@ubbcluj.ro
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

Az utóbbi években számottevően megnövekedett az ételintoleranciás gyerekek száma, melynek okát több tényezővel hozzák összefüggésbe és az orvostudomány fejlődésével egyre több esetet sikerül időben diagnosztizálni, nagyon korai életkorban is. A diagnosztizált gyerekek esetében egyre több probléma merül fel, mert az őket körülvevő környezetben nincsenek tisztában az ételintolerancia fogalmával, kezelési módjával, a betartandó diéta fontosságával és a diétahiba következményeivel. Az intézménybe járó gyerekek közétkeztetése, otthonon kívüli ellátása nehézségekbe ütközik, gyakran a szülő kell megoldja az étkeztetési problémákat a gyerek otthoni tartózkodásán kívül is. Sajnos a környezet gyakran divatdiétának, a szülők részéről eltúlzásnak tekinti az ételintolerancia miatt kötelezően betartandó diéta fontosságát, amelynek be nem tartása magas egészségügyi kockázatokat vonhat maga után (Szűcs és Szekanecz, 2009). Az ételintoleranciával diagnosztizált gyerekek gyakran visszahúzódóak, beilleszkedési nehézségekkel küzdenek, depressziósak,

mivel úgy érzik nem értik meg őket társaik, nem veszik komolyan igényeiket, diétájuk miatt nem vehetnek részt a közösség minden tevékenységében vagy a betegségből adódó felszívódási zavar miatt kialakuló testi, fizikai, pszichés problémák miatt másnak tekintik őket a környezetükben élők (Ranschburg, 1998). Egyes esetekben az ételintolerancia nem megfelelő ismerete miatt kizárják őket egyes közös tevékenységekből, amelyek miatt a gyerekeknél szociális beilleszkedési nehézségek figyelhetőek meg.

1. Az ételintolerancia és a társas élet

Az óvodás- és kisiskoláskor szenzitív időszak a különbözőségek elfogadásában, az inkluzív, a játék elsődlegességét, az élmények feldolgozását támogató környezetben tevékenykedő gyermek maga is befogadóvá, elfogadóvá, együttműködővé, segítőkésszé válik (Mérei és V. Binét, 1999). A beilleszkedési nehézségek jellemzően egy új közösséggel történő kapcsolatfelvétel, illetve kapcsolatfenntartás során jelentkeznek a gyerekeknél. E jelenség kialakulásának hátterében számos tényező állhat: a szülőtől vagy a család más kitüntetett szereplőitől való leválási nehézségek, szeparációs érzések; a gyerek bizonytalansága abban, hogy ténylegesen elfogadják-e a társai, bizonytalansággal tölti el az a kérdés, hogy ténylegesen közéjük tartozhat-e; ugyanakkor táplálkozhat azokból a félelmekből, amelyeket az ismeretlen helyzet, és/vagy a sok ismeretlen kortárs és felnőtt idéz elő; szorongást okozhat, ha a tanuló nem rendelkezik megfelelő tapasztalatokkal, éretlen a szabálykövető magatartás és a közösségben való beilleszkedés terén; akár olyan élmények és feszültségek is kiválthatják, melyek hatására, a gyerek érzi, a csoport peremére szorult (Coloroso, 2014). Az ételintoleranciás gyerekek befogadása, szociális beilleszkedése nagyban függ az őt körülvevő felnőttek (szülők, pedagógusok), valamit a társak elfogadásától, ismereteiktől, tapasztalataiktól az ételintoleranciával kapcsolatosan. A felnőttek, társak befogadó magatartása ezen gyermekek önelfogadására is pozitív hatást gyakorolnak,

egészségügyi problémái miatt nem érzik magukat másnak, kirekesztettnek. Az életkor előrehaladtával egyre jobban tudatosul bennük is a diéta betartásának, a táplálkozás önkontrolljának fontossága, kötelező módja.

A család és a gyermek szűkebb környezetében levő személyek befolyásolják az óvodás és kisiskolás korú gyermekek személyiségfejlődését, segítik a közösségbe való beilleszkedésüket, a társakkal, barátokkal való kapcsolat releváns ráhatással van a személyiségük alakulására, a szociális életbe való integrálódásra is (Spock, 1975). Amint a cím is mutatja, szakdolgozatom témája az óvodás és kisiskolás korú ételintoleranciás gyerekek szociális beilleszkedési nehézségeinek feltérképezése volt, célom volt a kutatás során megvizsgálni az ételintoleranciás gyerekek beilleszkedési problémáit, az ételintolerancia negatív és pozitív hatásait a gyerekek személyiségfejlődésére.

Az életben való érvényesüléshez nagyon fontos a megfelelő szociális kompetenciák jelenléte, ez nagyban hatással van a sikeres vagy sikertelen életvitelre. Zsolnai (2006, 2008) egyértelművé teszi, hogy a szociális kompetencia fejlesztését már gyermekkorban el kell kezdeni, a szociális készségek fejlődése ebben az életkori periódusban igen intenzív. Nagy (2003) kutatásának fő célja annak igazolása volt, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek készségfejlődésének elmaradása a fejlesztés által csökkenthető. A családi és közösségi háttér készségfejlettségre gyakorolt hatása pedig nagyon meghatározó, a készségfejlesztés eredményeként a gyermekek hátrányos helyzetéből adódó lemaradása jelentős mértékben csökkenthető.

2. Ételintolerancia az empirikus vizsgálat fókuszában

2.1. A kutatás célkitűzései

A kutatás elsődleges célja felmérni az ételintoleranciás 3-10 év közötti gyerekek szociális beilleszkedési problémáit, reflektálva a különböző nehézségeket, illetve pozitív támaszt jelentő tényezőkre, a gyerekek

önkontrolljának, önelfogadásának, tudatos magatartásának fontosságára. Feltárni szeretnénk, hogy melyek az óvodás és kisiskolás korú gyerekeknél leggyakrabban előforduló ételintoleranciáik, a gyerekek, a család és a gyereket körülvevő szűkebb közösség viszonyulását az ételintoleranciához, a diéta betartásának fontosságához, valamint az ételintoleranciával kapcsolatos ismeretek hatását a gyerek könnyebb befogadására, beilleszkedésének segítésére. A kutatás feladatai között szerepel a különböző ételintoleranciás gyerekek közötti „segítő kapcsolat" felmérése, megállapítani, hogy toleranciával, empatikus magatartással, megfelelő kommunikációval szorosabb kapcsolat alakítható-e ki a gyerekek között, felmérni, hogyan lehet együttműködésre ösztönözni, segíteni, hogy empatikusabb, elfogadóbb kapcsolat alakuljon ki az ételintoleranciás gyerekek és társaik között, hogyan lehet segíteni az ételintoleranciás, betegségükből adódóan hátrányos helyzetű gyerekeknek is besorolható, óvodások és kisiskolások beilleszkedését, a feléjük irányuló kötődés nyitottságát megvizsgálni, pozitívan értékelni a gyerekek szocializációs lépéseit, társaik befogadása által az esélyegyenlőség elvének érvényesítését kutatni, mely segít enyhíteni, fékezni a társadalmi különbségek mechanikus leképeződését (Csepeli, 1980). A környezete részéről érezhető támasz, elfogadás nagyban segíti a gyerekek biztonságérzetét, önbizalmuknak, önelfogadásuknak erősítését.

Kutatásunk során szeretnénk rávilágítani arra, hogy az életkor előrehaladtával egyre jobban tudatosul a gyerekekben az ételintoleranciájuk miatti diéta betartásának fontossága, önálló döntéseket képesek hozni a megfelelő élelmiszer kiválasztásánál, részletesen figyelve a számukra allergizáló, tünetet okozó összetevőkre. Célunk rámutatni, hogy értelmi képességeik növekedésével önálló, felelőségteljes döntéshozatalra képesek, egyre nagyobb felelőséget és önállóságot tudnak vállalni a saját életük feletti irányítás átvételére, valamint képesek a saját határaikért való kiállásra és a nemet mondásra az egészségük megóvása érdekében.

A kutatás további célja, hogy bebizonyítsam az ételintolerancia miatti diéta nem akadályozza meg őket abban, hogy teljes értékű közösségi életet

éljenek, beilleszkedésük érdekében segítséget fogadnak el az őket körülvevő közösség tagjaitól és ők maguk is segítséget nyújtanak hasonló helyzetben levő társaiknak.

2.2. A kutatás hipotézisei, stratégiája és módszerei

Feltételezéseinket a következő hipotézisek mentén szeretnénk bizonyítani:

H1: A szülők és pedagógusok ismeretei, felkészültsége az ételintoleranciákkal kapcsolatosan segítik az ételintoleranciás gyerekek beilleszkedését a kortársak közé.

H2: Az empatikus hozzáállás és bizalom kialakítása segíti az önelfogadást ételintoleranciás gyerekek esetében.

H3: Az életkor előrehaladtával (óvodás-, kisiskoláskor) egyre jobban tudatosul a gyerekekben a táplálkozás önkontrolljának fontossága.

H4: Az ételintolerancia megfelelő kezelése és a gyerekek öntudatossága között pozitív együttváltozást tapasztalunk.

H5: A környezetében hasonló problémával küzdő gyerekek pozitívan segíthetik az ételintoleranciás gyerekek szociális beilleszkedését.

A kutatás során kvantitatív stratégiát alkalmaztam, ezen belül kérdőíves kikérdezés módszerét és interjút. Az általam összeállított kérdőív segítségével szülőktől és pedagógusoktól kérdeztem véleményt az ételintoleranciás óvodás és kisiskolás korú gyerek beilleszkedési nehézségeivel kapcsolatosan, előre összeállított kérdések segítségével interjút készítettem életintoleranciás gyerekekkel és az így kapott adatokat összehasonlítottam.

A kutatás egyik módszere a kérdőíves vizsgálat. A vizsgálati populáció 3-10 év közötti ételintoleranciás gyerekek, és a kérdőív segítségével azt szeretettük volna felmérni, hogy a szülők és pedagógusok hogyan látják ezen problémát a gyerekeik életében, milyen negatív hatást fejt ki az ételintolerancia megléte a gyerekek szociális kapcsolataira, és hogyan alakul az önelfogadás, az ételintoleranciára való önálló odafigyelés az életkor előrehaladtával az ők megfigyeléseik, meglátásaik szerint.

A saját kidolgozású kérdőív típusát tekintve az adatfelvétel formái szerint a felügyelet nélküli lekérdezésnek felel meg, és elektronikus formában juttattuk el a vizsgálati alanyokhoz. A közzétett kérdőívre 55 válasz érkezett, amelyet óvodás és kisiskolás ételintoleranciás gyerekek szülei és pedagógus töltöttek ki.

A kutatás másik módszereként a kikérdezés szóbeli formáját, az interjút használtuk, amelynek során a kutatási probléma feltárása érdekében szükség volt a személyes interakcióra, egyéni gondolatok, érzések, vélemények, életmódok és attitűdök feltárását céloztuk meg. Az óvodás és kisiskolás korú ételintoleranciás gyerekekkel készített interjú segítségével azt szeretettük volna felmérni, hogy a gyerekek hogyan látják ezen problémát a saját életükben, milyen negatív hatást fejt ki az ételintolerancia megléte a szociális kapcsolataikra és hogyan alakul az önelfogadás, az ételintoleranciára való önálló odafigyelés az életkor előrehaladtával az ők meglátásaik szerint. 10 ételintoleranciás gyerekkel készítettünk interjút, akik különböző ételintoleranciával voltak diagnosztizálva. Mivel nem szerettük volna, hogy ugyanabból a régióból legyenek az interjúalanyok, ezért igyekeztünk egymástól távol élő, magyar nyelven beszélő gyerekekkel elkészíteni az interjúkat. E feltáráshoz személyes, közvetlen kapcsolatra, elmélyült beszélgetésre volt szükség, ezért azon esetekben, ahol a távolság miatt nem valósulhatott meg a szemtől szembeni beszélgetés. Az online tér adta lehetőséget használtuk ki, és videóhívás segítségével készítettük el az interjúkat, minden esetben a szülők előzetes jóváhagyásával. A strukturált (kötött) interjút használtuk, melyre a pszichológiai szakirodalomban a standardizált kérdőíves interjú (strukturált interjú) fogalma használatos (Dósa és Péter, 2018).

2.3. A mintavétel módja és a minta sajátosságai

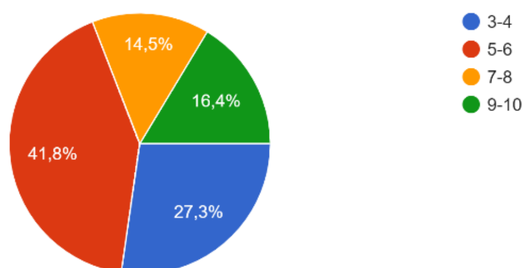
A kutatásomhoz nem valószínűségi mintavétel eljárását választottam, ezen belül hozzáférés alapú és „hólabda" mintavétel alapján választottam, azzal az elgondolással, hogy olyan egyének véleményére, tapasztalataira

voltam kíváncsi, akik megfelelnek a kutatás kritériumainak és többnyire elérhetőek a számomra.

A kérdőív első kérdései a kutatási mintára vonatkoznak, a kérdőívet a gyerekek szülei és pedagógusai tölthették ki. Az 55 kitöltő 58,2% szülő, szám szerint 32 és 41,8% pedig az ételintoleranciás gyerek pedagógusa, vagyis 23 személy. Nagyobb arányban szülők töltötték ki a kérdőívet, az ők szemszögükből is megvizsgálhattam hogyan látják az ételintoleranciás gyerekeik beilleszkedését egy közösségbe, különböző tevékenységekbe, ugyanakkor a pedagógusok véleménye is elég erőteljes, akik az ételintoleranciás gyerekek beilleszkedésére intézményes keretek között, illetve az oktatási tevékenységhez kapcsolódó események során tapasztalt megfigyeléseik alapján reflektálhattak, illetve mindkét típusú válaszadótól információt szerezhettem, hogy milyen nehézségeket véltek felfedezni a gyerekek ételintoleranciájából adódóan a szociális beilleszkedés terén, milyen tényezők nehezíthetik, illetve könnyíthetik meg a beilleszkedés folyamatát.

A kérdőív kitöltői az általuk megfigyelt ételintoleranciás gyerekek intézményes besorolására is választ adtak, mely szerint a válaszadók 69,1%, 38 személy óvodás gyerekre és 30,9%, 17 kisiskolás korú gyerekre utalt a válaszaiban. A beérkező adatok alapján megállapítható, hogy már óvodás korban nagyon sok az ételintoleranciával diagnosztizált gyerek.

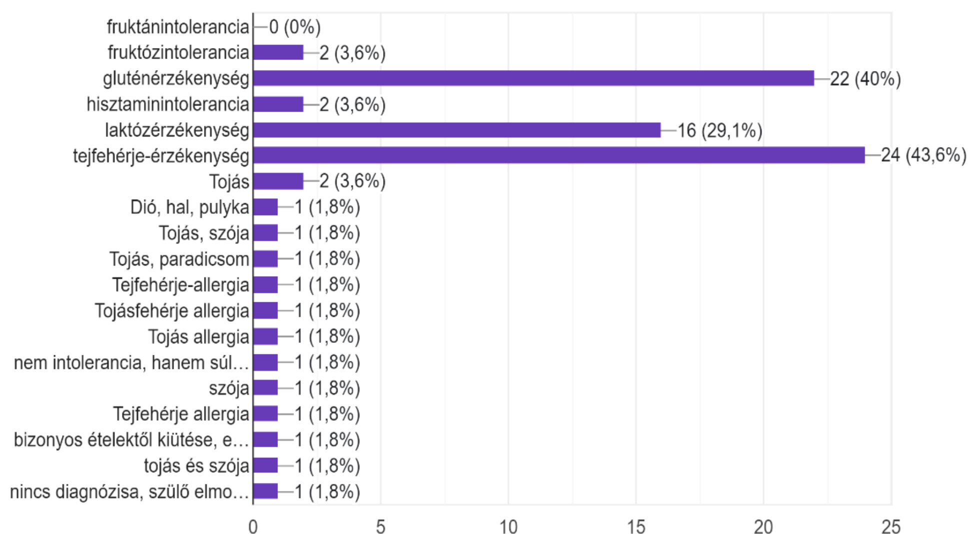
Kutatásomban 3-10 év közötti ételintoleranciás gyerekek beilleszkedési nehézségeit vizsgáltam, az 1. ábra a kérdőív kitöltői által vonatkoztatott gyerekek életkotát szemlélteti.



1. ábra: *A kérdőív válaszaiban utalt ételintoleranciás gyerekek életkora*

2.4. Az adatok bemutatása

A kérdőív 55 beérkezett választát elemezve kiderült, hogy több gyerek esetében is előfordul, hogy több élelmiszerre érzékenyek, és ezek mellé még különböző ételallergiák is társulnak (2. ábra).



2. ábra: *A kérdőívben utalt gyerekek ételintoleranciájának típusa szerinti eloszlás*

Amint a 2. ábra is mutatja 3-10 év közötti korosztály esetében a leggyakoribb a tejfehérje- és gluténérzékenység, amelyek több esetben más autoimmun betegségekkel vagy allergiákkal társulnak.

Az interjúalanyok kiválasztásánál, hogy minél hitelesebb információkhoz jussunk, inkább idősebb gyerekekre esett a választásunk, mert értelmileg érettebbek, ismereteik gazdagabbak az ételintoleranciájukkal kapcsolatosan, szókincsük gazdagabb és hitelesebb információkkal szolgálhatnak, mint fiatalabb társaik, akik vagy nem tudnának válaszolni a kérdésre, vagy elkalandoznának, de az is megeshetne, hogy fantáziavilágukáltal elképzelt helyzetet mutatnának be, ezért 3-5 éves korosztály közötti gyerekkel nem is készítettünk interjút. A legfiatalabb interjúalany egy 6 éves kislány (10%) volt, aki korához képest nagyon értelmes, ennek

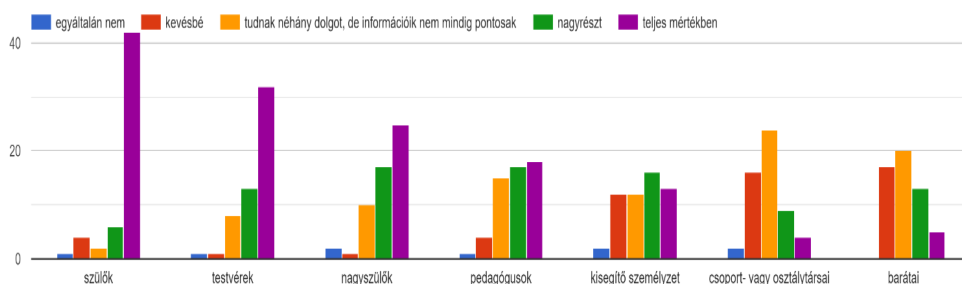
köszönhetően pontosan, megfontoltan tudott választ adni a feltett kérdésekre. Az interjúalanyok között volt 4 gyerek (40%), akik 8 év körüliek és 5 gyerek (50%) pedig 9-10 év közötti. A megkérdezett gyerekek mind meg tudták nevezni a betegségüket, 2 laktózintoleranciás, 3 tejfehérje-érzékeny, 4 gluténérzékeny és 1 gyerek tejfehérje- és gluténérzékeny is.

Kérdésünkre a gyerekek pontosan felsorolták, hogy melyek azok az élelmiszerek, amelyeket nem ehetnek, meg is nevezték, hogy vásárlás során mire szoktak odafigyelni, a gyerekek a diéta be nem tartásának következményeivel is tisztában voltak, tudták puffadás, gázosodás, görcsök, hányás, hasmenés, különböző bőrön megjelenő kiütések, foltok, ekcéma megjelenése utalhat diétahibára (White, 1992). Amint a kérdőívből is kiderült, már elég korai életkorban diagnosztizálták ételintoleranciával a gyerekeket, gyakran még az anyatejes táplálás során, más esetekben a hozzátáplálás bevezetése után.

2.5. A hipotézisek igazolása az eredmények tükrében

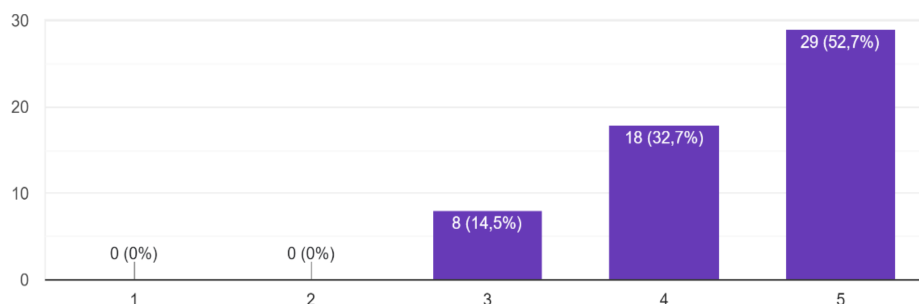
Első feltételezésünk az volt, hogy a szülők és pedagógusok ismeretei, felkészültsége az ételintoleranciákkal kapcsolatosan segítik az ételintoleranciás gyerekek beilleszkedését a kortársak közé. Ennek alátámasztásában segítettek a kérdőív erre vonatkozó kérdéseire adott válaszok, valamint az interjú hasonló kérdéseire kifejtett vélemények. A kérdőív egyik kérdésére, mely szerint: „A gyerek környezetében van-e olyan személy, akinek valamilyen ételintoleranciája van?" az 55 kitöltő közül 33-an jelölték, hogy van a gyerek környezetében ételintoleranciás, néhány esetben több személy is, legtöbb esetben a családban vagy az intézményes közösségben. Az óvodás és kisiskolás korú gyereket körülvevő szocializációs közegnek nagy szerepe van a gyerek beilleszkedésének segítésében. A család kell legyen a gyerek számára az elsődleges védőburok és elengedhetetlen a pedagógus támasza, megértése, mert a 3-10 év közötti gyerekek napjaiknak nagy részét az ők felügyeletük alatt töltik, ezért elengedhetetlen a szülők és pedagógusok együttműködése, felkészültsége a témával kapcsolatosan, mert ez támaszt, biztonságot ad a gyerekeknek, ők segíthetik, hogy a

gyerekek az ételintolerancia miatti akadályukat leküzdjék és beilleszkedhessenek a közösségbe. Az interjúban is megkérdeztük, hogy van-e a szűkebb környezetükben valaki, akinek hasonló betegsége van, mindkét esetben a gyerekek 40%-nak nincs a környezetében ételintoleranciás és 60% esetében a szűkebb családban, baráti körben vagy társai közt van valamire érzékeny gyerek. Ennek a bővebb kifejtésére a kérdőív következő kérdésénél került sor: „Véleménye szerint mennyire ismerik a gyerek környezetében az ételintolerancia miatt követendő diéta fontosságát, mennyire tájékozottak, hogy mit fogyaszthat és mit nem?” Ezen válasznál a hipotézis alátámasztásához elsősorban a szülők és pedagógusok tájékozottsága a fontosabb, de a szűkebb család és közösség többi tagjaink ismeretei a témával kapcsolatosan is szerepet játszanak az ételintoleranciás gyerekek beilleszkedésének segítésében. Amint a kérdőív kiértékeléséből kiderült az 55 szülőből 42 teljes mértében, 6 nagyrészt tájékozott a diéta fontosságával kapcsolatosan és a pedagógusoknál 18 teljes mértékben, 17 nagyrészt, illetve 15 esetében tudnak néhány dolgot, de információik nem pontosak, valamint a nagyszülők és a testvérek ismeretei a témával kapcsolatosan szintén kiemelkedők voltak, ami az jelenti, hogy a gyerek számíthat rájuk, biztosítják számára a megfelelő támaszt az ételintolerancia miatti diétában (3. ábra).



3. ábra: *A gyerek környezetében élők tájékozottsága az ételintoleranciával kapcsolatosan*

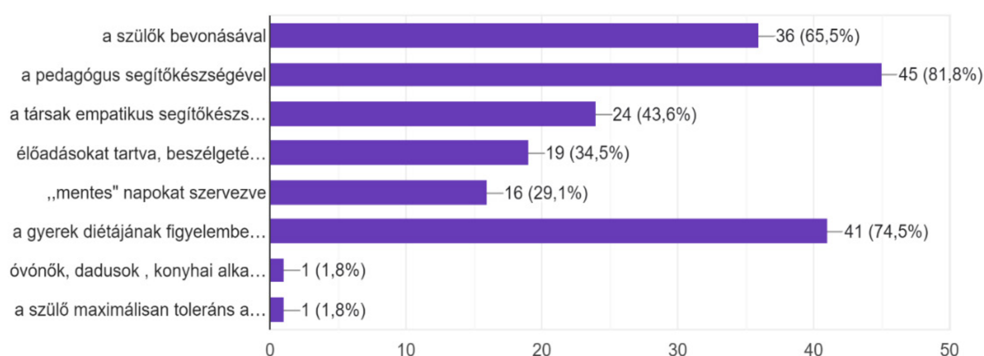
Az interjú során a gyerekek is megerősítették a szülők és pedagógusok véleményét, a gyerekek legelsőnek a szülőket nevezték meg, és főképp az édesanyát, akinek a legpontosabb ismeretei vannak a speciális diétájukkal kapcsolatosan, de a testvérek, nagyszülők is nagyon sokat segítenek a megkérdezett gyerekeknek, valamint a pedagógusok is rendelkeznek megfelelő információkkal, nyitottak, szoros kapcsolatot ápolnak emiatt a szülőkkel és ez a gyereknek támaszt nyújt, hogy a szűkebb környezetében élők segítik őt, a közösség egyenrangú tagjának tekintik. Amint a kérdőív válaszaiból kiderült (4. ábra) a gyerekek diétáját az esetek többségében, az 55 esetből 18-ban nagyrészt és 29-ben teljes mértékben figyelembe veszik az oktatási intézményben, amely szintén a gyerek beilleszkedését, megfelelő szocializációját támogatja, hogy ételintoleranciája miatt ne kerüljön hátrányos helyzetbe, ne érezze magát kirekesztettnek.



4. ábra: *A gyerek ételintoleranciájának figyelembevétele az oktatási intézményben*
(1-nem kapja meg a kellő figyelmet, 2-kevésbé, 3-néha figyelembe veszik,
4-nagyrészt figyelembe veszik, de történnek apró félreértések,
5-teljes mértékben odafigyelnek)

Az oktatási intézményben és szabadidős tevékenységek során a gyerekek étkeztetésével kapcsolatosan is informálódtunk, amely szerint az 55 esetből 25 otthonról viszi az ételt, 23 esetben a diétájának megfelelően külön ételt kap, és 7 esetben ételintoleranciájának függvényében választ a felkínált lehetőségek közül, ez is bizonyítja, hogy különböző módokon

megoldható a gyerek étkeztetése az otthonon kívül is, és ez nem jelent akadályt a különböző tevékenységeken való részvételben. A kérdőívben arra is választ kaptunk, hogy: „Történt-e diétahiba a gyereknél, amikor környezete nem vette figyelembe a gyerek ételintoleranciáját?" A válaszadók többsége szerint ezen a téren is pozitív eredmények születtek, mert legtöbben a „nem" vagy „nem tudok róla" válaszokat jelölték, ezek szerint otthon 37, oktatási intézményben 36 és más tevékenységek esetén 41 válasz érkezett ezekre, amely a teljes körű odafigyelést, az elfogadást támasztja alá. A kérdőívre adott válaszokból az is kiderült (5. ábra), hogy az ételintoleranciás gyerekek befogadása a közösségbe legnagyobb mértékben, 55 válaszból 45 szerint, a pedagógus segítőkészségével, 41 szerint a diéta figyelembevételével, illetve 36 válasz szerint a szülők bevonásával segíthető. Ez alátámasztja a hipotézisünket.

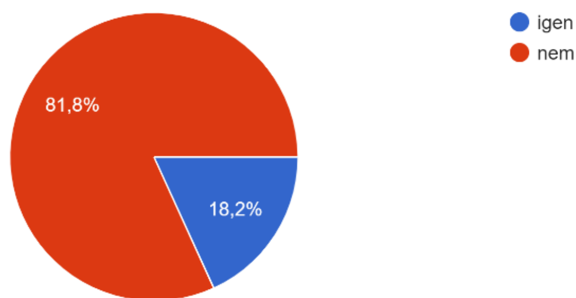


5. ábra: *Ételintoleranciás gyerekek befogadását segítő tényezők*

A 3-10 év közötti gyermekek életében a család, majd az oktatási-nevelési intézmény az ún. elsődleges és másodlagos szocializációs közeg, ahol a szülők, pedagógusok azonosulási mintaként szolgálnak. A felnőttek viselkedése, reakciója, viszonyulása hatással van a gyermek viselkedésére, társas kapcsolatainak minőségére, problémamegoldó és konfliktuskezelő képességére. Az óvodás és kisiskolás korú gyermek a családban és az oktatási intézményben kell megkapja a neki szükséges támasztt,

védőhálót kell jelentsenek a számára, biztonságérzetet kell adjanak, hogy életintoleranciája miatti hátránya ellenére be tudjon illeszkedni a közösségbe (Bagdy, 1977). A kutatásban szerzett adatokat vizsgálva, összegezve megállapítható, hogy azon esetekben, ahol a szülők és pedagógusok ismeretei, felkészültsége megfelelő az ételintoleranciákkal kapcsolatosan, biztosítják az ételintoleranciás gyerek számára a megfelelő, nyugodt, biztonságos, kiszámítható légkört, az egyéni bánásmód elvét alkalmazzák, ezáltal segítik a gyerek beilleszkedését, megelőzik a leszakadásukat és a kudarcra ítélt státuszukat, tehát az első hipotézisem pozitív megerősítést kapott.

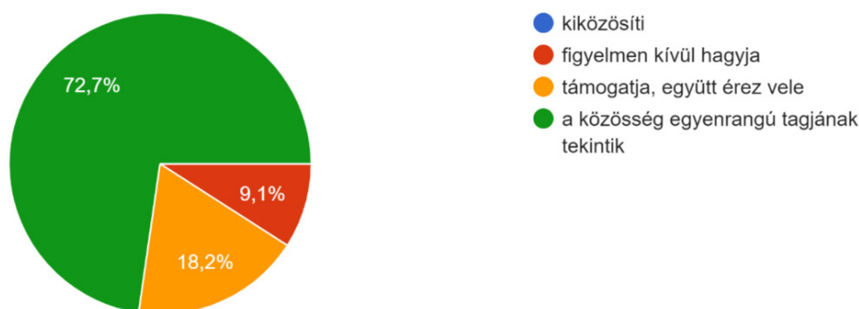
A második hipotézis, hogy az empatikus hozzáállás és bizalom kialakítása segíti az önelfogadást ételintoleranciás gyerekek esetében. Ennek alátámasztásában is a kérdőív válaszainak eredményeit vettük alapul, illetve az így kapott eredményeket megerősítették a gyerekek is az interjú kérdéseire adott válaszaik által. Az ételintolerancia elfogadását, önelfogadást segíti, ha a gyerek nem érzi magát emiatt hátrányos helyzetben, a közösségi tevékenységekben is társaival egyenrangúként tud részt venni, nem érzi, annak negatív hatását a szociális kapcsolataira.



6. ábra: *Ételintoleranciás gyerek tevékenységeken való részvételének lehetősége*

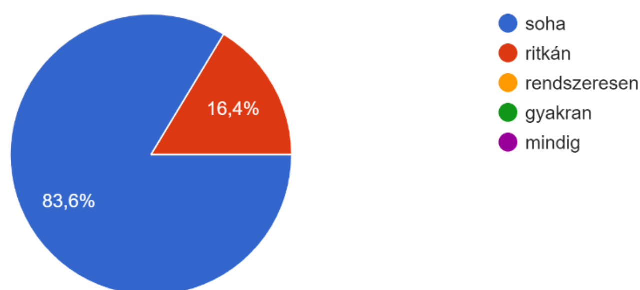
A kérdőív egyik kérdésére jelölt válaszból az is kiderült, hogy az 55 válaszadó szerint 45 esetben nem tapasztaltak olyan esetet, amikor a gyerek nem tudott részt venni, egy tevékenységen ételintoleranciája mi-

att, 10 esetben jelölték, hogy a gyerek intoleranciája miatt lemaradt tevékenységekről (6. ábra), amelyeket egy nyílt kérdés válaszaként bővebben ki is fejtettek: szülinapi és más iskolai rendezvények, amelyeken az étkezés nagyobb szerepet kap, táborok, kirándulások, sütikészítő alkalmak, amelyek a felnőttek részéről nagyobb odafigyeléssel megoldhatók lettek volna, mint a kutatás során számos példa ezt megerősítette, hogy megfelelő odafigyeléssel, empátiával teljes mértékben megoldható ezen gyerekek ellátása is. A kérdőív válaszai megerősítik, hogy az 55 válaszadó véleménye szerint nem közösítik ki ezen gyerekeket, 40 esetben a társadalom egyenrangú tagjának tekintik, 10 esetben a közösség támogatja, együtt érez vele, és csupán 5 esetben hagyja figyelmen kívül (7. ábra).



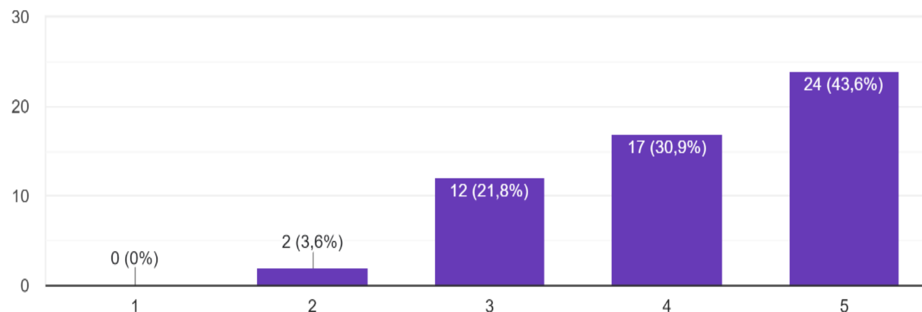
7. ábra: *A közösség viszonyulása az ételintoleranciás gyerekhez*

Az interjúban a gyerekek beszámoltak, hogy ki beszélt társaiknak az ők betegségükről, milyen formában próbálták megismertetni társaikkal az ők diétájuknak megfelelő alapanyagat, annak betartásának fontosságát, mert, ha a társaik ismerik az ételintoleranciás gyerekek életmódját sokkal könnyebben tudnak nekik segíteni, figyelmesebbek, segítőkészebbek tudnak lenni és ebben nagy szerepet kap a szülők és pedagógusok ematikus, segítőkész hozzáállása is. A gyerekek kirekesztettségének esetét is megvizsgáltuk (8. ábra), és ebben az esetben is pozitív jellegű megerősítést kaptunk, az 55 kitöltő közül 46 jelölte, hogy soha nem csúfolták, nem bántották társai az ételintoleranciája miatt a gyerekeket.



8. ábra: *A gyerekeket ért bántalmazás gyakorisága az ételintoleranciájuk miatt*

Az interjú során a gyerekek véleménye szerint az ismeretek hiánya az ételintoleranciáról okozza a legnagyobb problémát felnőttek és társak viszonyulása esetében az ételintoleranciával kapcsolatosan. A gyerekek meséltek néhány esetet, amikor társaik megszólták, bántották szóban, de ezeknek a gyerekek nem tulajdonítottak nagy jelentőséget, felül tudtak emelkedni ezen helyzeteken.

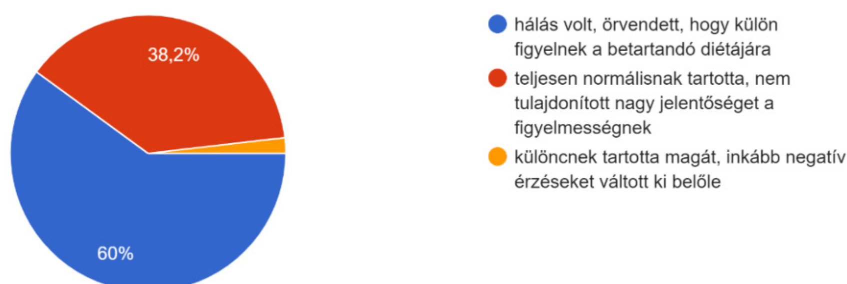


9. ábra: *Az ételintoleranciás gyerekre való odafigyelés, empatikus, segítőkész hozzáállás* (1-soha, 2-néha,3-általában,4-gyakran,5-mindig)

Amint a 9. ábra is mutatja a kérdőívben megkérdezettek megjelölték, hogy az oktatási intézményben vagy szabadidős tevékenységek során a gyerekkel 24 esetében mindig, 17-nél gyakran és 12-nél általában empatikusak, segítőkészek voltak, vagy kellő figyelmet kaptak ételintoleranciájuk miatt a gyerekek, 2 esetében csak néha és senki sem jelölte a „soha” opciót.

A gyerekek az interjú során kifejtették, hogy a diétájuk kezdetén még nem voltak ismereteik a társaiknak az intoleranciáról, ezért volt, hogy nem hívták meg születésnapi buliba, de most már nem érzi egyik gyerek sem, hogy nehezebben fogadnák be társaik emiatt a különböző szabadidős tevékenységekbe. Ez is bizonyítja, hogy a gyerekek megkapják a kellő figyelmet, odafigyelést a családi környezeten kívül is, és ezt több tapasztalattal is alátámasztották, mert mindeniknek volt pozitív tapasztalata, amikor figyelembe vették a diétájukat, és ezen esetek a gyerekeket örömmel és hálával töltötték el.

Az interjúban a gyerekek azon eseteket mesélték el, amikor nem vették figyelembe a diétájukat, illetve amikor erőltették, hogy olyan ételeket fogyasszanak, amelyeket nekik nem szabad. A válaszokból kiderült, hogy az ismeretek hiánya, illetve a felelőtlen döntéshozatal miatt alakultak ki ilyen helyzetek, amelyekre a gyerekek önkontrolljuknak köszönhetően, egészségük védelmében megfelelő döntéseket hoztak, de negatív érzéseket váltott ki belőlük az empátia és a megfelelő odafigyelés hiánya. Amint a 10. ábra is mutatja, a kérdőív válaszadói szerint az ételintoleranciás gyerekek, a rájuk fordított figyelem miatt, 55 esetből 33-ban hálásak, örvendenek, hogy külön figyelnek rájuk a betartandó diétájuk miatt, 21 teljesen normálisnak tartotta a figyelmességet, nem tulajdonított nagy jelentőséget ennek és egy gyerekben váltott ki negatív érzéseket, különcnek érezte magát a külön, rá fordított figyelem miatt.



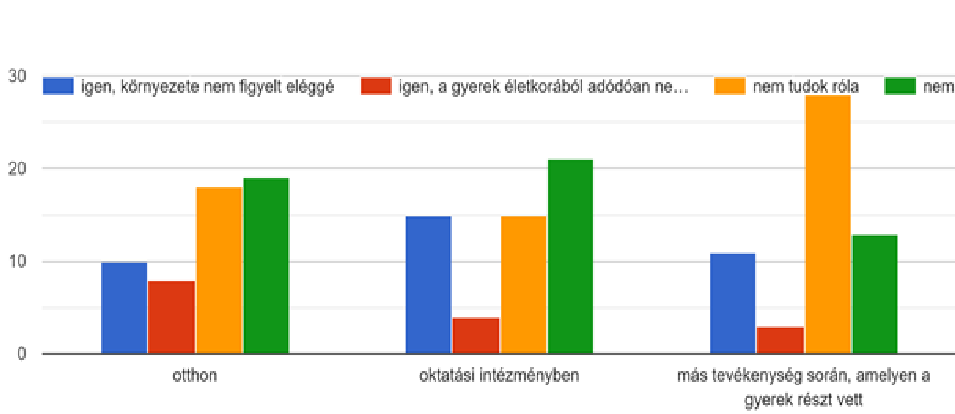
10. ábra: *A gyerekek megélt érzései az ételintolerancia miatt ráfordított figyelemmel kapcsolatosan*

A fent bemutatott kutatási eredmények alapján a második hipotézis is bizonyítást nyert, mert a felnőttek és a társak hozzáállása az ételintoleranciás gyerek diétájához, annak fontosságának megismeréséhez a gyermek és a környezete közt is bizalmi kapcsolatot alakított ki, mert tudja rájuk számíthat, azok megfelelő odafigyeléssel, maximális körültekintéssel viszonyulnak diétájához, ha valamiben elbizonytalanodik diétáját illetően segítséget kap, együttéreznek vele. Az empatikus, segítőkész támasznak köszönhetően el tudja fogadni önmaga helyzetét a kialakult ételintolerancia ellenére és pozitívan tud hozzáállni állapotához, hogy ne érezze magát másnak, kirekesztettnek a közösségben (Herbert és Dahlquist, 2008).

Harmadik hipotézis, hogy az életkor előrehaladtával (óvodás-, kisiskoláskor) egyre jobban tudatosul a gyerekekben a táplálkozás önkontrolljának fontossága. Ennek bizonyítására a felnőttek válaszait és az interjú erre vonatkozó válaszait hasonlítottuk össze és elemeztük. A kérdőív erre vonatkozó kérdésére adott válaszokból kiderült, hogy a 55 esetből 27 még nem tudja életkorából adódóan eldönteni, hogy mit fogyaszthat, ezért folyamatos segítségre van szüksége a megfelelő élelmiszer kiválasztásánál, 20 el tudja dönteni, de nem mindig elég figyelmes, ezért külső kontrollra is szüksége van, illetve 8 gyerek önállóan el tudja már dönteni, pontosan figyelve az összetevőkre és allergén anyagokra.

3-10 éves korosztályra vonatkozik a kutatás, az eredmények teljesen relevánsak, hiszen a gyerekek életkori sajátosságaik, értelmi érettségük miatt még nem képesek önálló döntéseket hozni 8 éves koruk előtt a diétájuknak megfelelő élelmiszerek kiválasztásánál, de még a nagyobb korosztálynál is előfordul, hogy nem figyelnek minden összetevőre megfelelőképpen, de az életkor előrehaladtával, egyre értelmesebbek, figyelmesebbek lesznek és ismereteik is egyre jobban gazdagodnak intoleranciájukkal kapcsolatosan. A kérdőív válaszait a gyerekek is megerősítették az interjú válaszaiban, hogy szükséges-e, hogy a felnőttek figyelemmel kísérjék, hogy mit ehetnek meg, és ez mennyire változott a betegség

kiderülése óta. Az interjúban megkérdezett gyerekek mindenike szerint a betegség kiderülésekor a felnőttek felügyeletére volt szükség a számukra fogyasztható élelmiszerek kiválasztásánál, de ezt fokozatosan felváltotta az önállósodás, mert nagyon hamar megtanulták melyek azok az élelmiszerek, amelyeket ehetnek, megvehetnek, a szabványoknak megfelelően milyen jelzésekre, allergén anyagokra, összetevőkre kell felfigyeljenek az élelmiszerek címkéin, ezek fokozatosan automatikus folyamatokká váltak számukra. A kérdőív beérkező válaszaiból megtudhattuk, hogy váltott-e ki negatív érzéseket a gyerekből, ha nem ehetett a felkínált ételekből (16 igen), ha mást ehetett, mint a többi (7 igen), illetve, ha nem vehetett részt egy tevékenységen (2 igen). A gyerekek ellenkezése, a diéta visszautasítása több gyereknél előfordult, de megfelelő hozzáállással, az életkor előrehaladtával a gyerekek is megértették, hogy egészségük megőrzése szempontjából nagyon fontos az ételintoleranciájuk miatti diéta szigorú betartása. Az interjú válaszaiból kiderült, hogy a gyerekeket abban az esetben, ha diétájuknak nem megfelelő étellel kínálják meg, néha felnőtteket megszégyenítő módon, határozottan ki tudtak állni magukért az egészségük megőrzése érdekében. A diétahiba előfordulásának esélye is megvan, még a legnagyobb odafigyelés mellett is, amint a 11. ábra is szemlélteti, történt a gyerekeknél diétahiba otthon is, 10 esetben a környezete nem figyelt eléggé, 8 esetben a gyerek életkorából adódóan történt a probléma, oktatási intézményben a környezete figyelmetlensége miatt 15 esetben, 4 esetben a gyerek életkora miatti figyelmetlenségből, illetve más szabadidős tevékenységeken 11 esetben a környezete nem figyelt eléggé és 3 esetben a gyerek életkorából adódóan, de az esetek többségében nem történt diétahiba vagy nem okozott tüneteket, emiatt nem tudnak róla. Az adatokat elemezve megfigyelhető, hogy a környezet figyelmetlensége miatt is nagyobb arányban fordult elő hiba, mint a gyerek életkorából fakadó figyelmetlensége miatt.



11. ábra: *A diétahiba előfordulásának gyakorisága*

Az interjú során a gyerekek közül kettő bevallotta, hogy dacból, a felnőttekkel való szembeszegülés miatt szegték meg szándékosan a diétájukat, de az egészségi állapotukra kiható következmények miatt megtanulták, hogy annak betartása szigorúan kötelező. A kérdőív alapján arra is kaptunk választ, hogy változott-e a gyerek hozzáállása a diéta fontosságához a diagnózis felállítása óta, és a vizsgált esetek 92,8%-ban sokkal tudatosabbak lettek, nagyon figyelnek az összetevőkre és allergénekre, vagy ha életkoruk miatt még nem tudják figyelemmel kísérni az összetevőket, akkor mindig segítséget kérnek, ezt az interjú során a gyerekek is megerősítették, hogy ahogy idősebbek, értelmesebbek lettek, jobban oda tudtak figyelni önállóan is a diétájuk betartására, teljesen természetes számukra, hogy minden élelmiszer összetevőjét olvasniuk kell, sokkal több apró részletre felfigyelnek az élet más területén is, és ezt a szülők és pedagógusok is megerősítették a kérdőívben, hogy az esetek többségében sokkal figyelmesebbek társaiknál, felnőttes komolysággal kezelik a diétájukat, és gyakran még ők figyelmeztetik a felnőtteket, hogy elkerüljék a diétahibát.

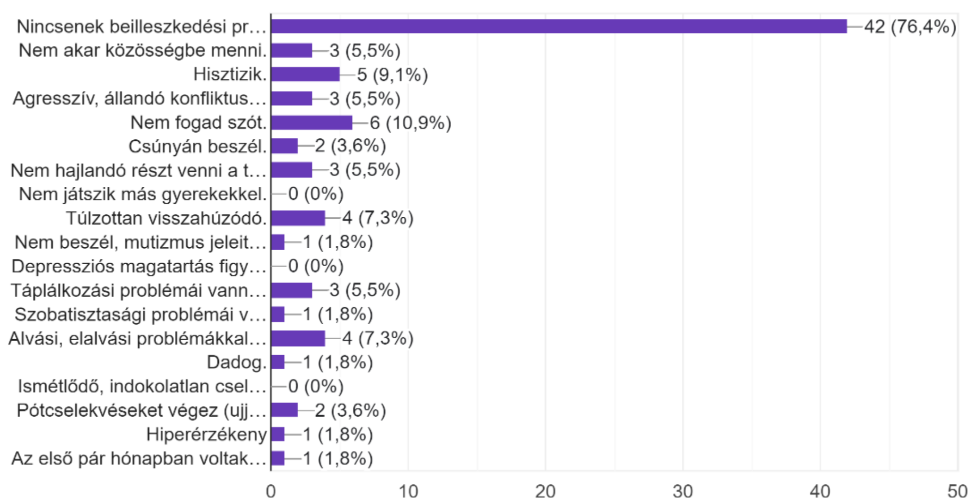
Összegezve a fenti eredményeket megállapítható, hogy a harmadik hipotézis is bizonyítást nyert, mert az életkor előrehaladtával a gyerekek egyre tudatosabbak lettek a diétájuk betartásának fontosságával kapcsolatosan, egyre nagyobb önkontrollal rendelkeznek az ételintoleranciának

megfelelő táplálkozás terén, és az életkor előrehaladtával egyre önállóbbak a megfelelő élelmiszerek kiválasztásánál, egyre alaposabban figyelve az élelmiszerek összetevőire és allergénjeire is (LeBovidge, Strauch, Kalish és Schneider, 2009).

A negyedik hipotézis, miszerint az ételintolerancia megfelelő kezelése és a gyerekek öntudatossága között pozitív együttváltozást tapasztalunk. Ennek a feltételezésnek az alátámasztására a kapott válaszokból levonható, hogy abban az esetben, ha a gyerek környezete megfelelő támaszt nyújt számára az ételintolerancia elfogadtatásában, akkor a gyerek is könnyebben elfogadja a helyzetét. Amint a gyerekek az interjú során is elmesélték, hogyha az étkeztetése a többi gyerekkel együttesen van megoldva, akkor az számukra pozitív, mert nem érzik kirekesztettnek, másnak magukat. Ugyanakkor, hogyha a felnőttek megosztják a gyerekek ételintolerancia miatti diétájukkal kapcsolatos információkat, vagy ők beszélhetnek diétájuk fontosságáról a társaiknak, azok elfogadóbbak, megértőbbek, figyelmesebbek lesznek a gyerekkel az ételintoleranciája miatt, akkor a gyerekeknek is könnyebb elfogadni a betegségüket.

Amint a válaszokból is kiderült a kezdeti bizonytalanságot, ismerethiányból adódó nehézségeket leszámítva nem tapasztaltak nehézséget társaik részéről a befogadásukat illetően a különböző tevékenységekbe, de sajnos volt néhány eset a megkérdezett gyerekek esetében, amikor nem tudtak részt venni egy tevékenységen ételintoleranciájuk miatt, ami negatív érzéseket váltott ki bennük, dacból egyik gyerek még diétahibát is követett el. A válaszokból kiderült, hogy a gyerekek találkoztak néhány olyan esettel, ahol nem volt számukra biztosítva az ételintoleranciájuknak megfelelő élelmiszer, vagy az ismerethiány miatt nem volt megfelelő, ezen helyzetek negatív érzéseket váltottak ki a gyerekekből, főleg, ha számítottak rá, de általában fel vannak készülve ezekre a helyzetekre. Rosszul esik nekik, hogy figyelmen kívül hagyják az igényeiket, de a társaikkal töltött idő, a közösség szerepe számukra fontosabb, mint az ételérzékenységük figyelembevétele. Voltak olyan rendezvények, tevékenységek, amelyeken nem szerettek volna részt venni ételintoleranciájuk miatt,

de a szülők támogatásának és a probléma orvoslásának köszönhetően meggondolták magukat, mert, ha figyelembe veszik a szükségleteiket, támogatásba, együttérzésbe van részük nem érzik magukat hátrányos helyzetben életintoleranciájuk miatt. A szülők is jobban féltik gyerekeiket elengedni egy kirándulásra vagy táborba, mert félnek, hogy a környezet vagy a gyerek nem figyel kellőképpen diétájára és káros egészségügyi következményei lehetnek, ugyanakkor a szülőnek azt is mérlegelnie kell, ha nem bízik meg gyermeke figyelmességében, döntéshozó képességében, milyen negatív érzéseket válthat ki a gyerekből, ugyanakkor a társas kapcsolatait is rombolja, mert kirekeszti a gyereket egy számára fontos eseményből, és társai is különcnek ítélhetik meg emiatt. A szülők és pedagógusok többsége, 49-en, pozitív tapasztalataikat osztották meg a gyerek ételintoleranciájának figyelembevételével kapcsolatosan, több tevékenységet neveztek meg, ahol figyelmesek voltak a gyerekkel a társaik vagy a felnőttektől kapta meg a kellő odafigyelést, aminek köszönhetően a gyerekek egy eset kivételével, pozitívan élték meg a rájuk fordított figyelmet. A kérdőívben a szülők és pedagógusok megjelölték (12. ábra), hogy a gyereknek miben nyilvánulnak meg a beilleszkedési nehézségei.



12. ábra: *A gyerek beilleszkedési nehézségeinek megnyilvánulásai*

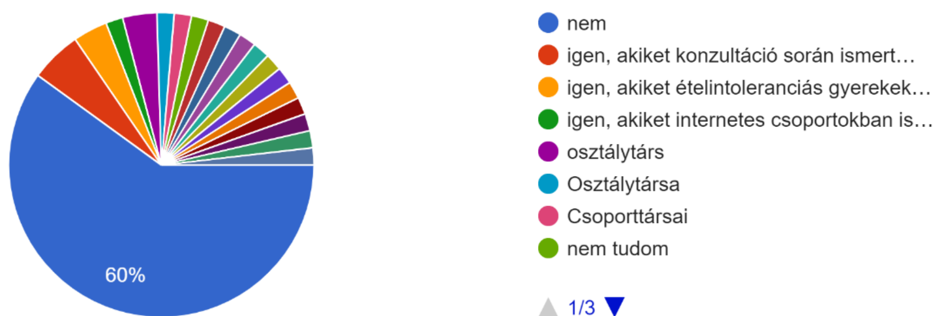
Több lehetőséget is bejelölhettek a válaszadók, de az esetek 76,4%-ban a gyerekeknek nincsenek beilleszkedési problémáik ételintoleranciájuk miatt, és szintén pozitív, hogy a kutatásban részt vevő gyerekek egyikénél sem figyelhető meg ismétlődő, indokolatlan cselekvési késztetés, a társaktól való elfordulás vagy depressziós magatartás, amelyek már a beilleszkedési nehézségek magasabb fokára utalnának.

A fenti eredményeket összevetve megállapítható, hogy ha a gyerek intoleranciája megfelelően van kezelve, a gyerek nem érzi mások számára sem tehernek az ő betegségét, támogatásba, együttérzésbe van része, akkor neki is sokkal könnyebb elfogadni a helyzetét, nem érzi azt hátránynak a szociális kapcsolatait illetően. Ezen hipotézisünk is beigazolódott, mert a megfelelő hozzáállás pozitív hatást gyakorol a gyerek ételintoleranciájának elfogadására, így a gyerekekben is erősödik az önelfogadás és az öntudatosság a diéta pontos betartása iránt.

Az ötödik hipotézis, hogy a környezetében hasonló problémával küzdő gyerekek pozitívan segíthetik az ételintoleranciás gyerekek szociális beilleszkedését (Kollár és Szabó, 2004). A kérdőívben utalt gyerekek esetében 22 gyereknek nincs a szűkebb környezetében ételintoleranciás, 33 gyerek esetében a szülők, testvérek, közeli rokonok, ismerősök, barátok és csoport- vagy osztálytársai közt van. Az interjú erre vonatkozó kérdésére szintén hasonló eredményeket kaptunk. 60% esetében van életintoleranciás a szűkebb környezetben. A kérdőív válaszaiban 33-an azt jelölték, hogy a gyerek nem tart fent kapcsolatot más ételintoleranciás gyerekkel, 22-en jelölték, hogy van az oktatás intézményben, konzultáció során, táborba vagy internetes csoportokba megismert ételintoleranciás gyerek, akikkel tartják is a kapcsolatot (13. ábra).

Az interjúban különféle módon megismert, hasonló problémával küzdő gyerekekkel való kapcsolatról számoltak be a gyerekek, kiemelendő az egyik eset, ahol a gyerek több ételintoleranciásoknak szervezett táborban vett részt, és az nagy mértékben segítette baráti kapcsolatok kialakításában és fenttartásában, ugyanakkor felhőtlen kikapcsolódási lehetőséget jelentett az ételintoleranciás gyerek számára. Ezekben a táborokban mindenki

valamilyen ételintoleranciával küzd, „más”, mint a többi vele egykorú, átlagos gyerek, de abban a közösségben erősödik az egymás és önmaguk elfogadása, abban a szociális közegben az a normális, nem érzik másnak, hátrányos helyzetűnek magukat. Az ételintoleranciás gyerekek egymás közti kapcsolatát vizsgálva a kérdőív válaszainak eredményeiből kiderült, hogy a többségben, 25 gyerek esetében figyelmesebbek egymással ezek a gyerekek, 7 esetben könnyebben megbeszélik egymás közt a betegségük miatti problémáikat, 6 gyerek esetében közös programokat szerveznek, a fenti eredményeket összevetve megállapítható, hogy az 55 vizsgált esetnél 69%-ban pozitív támaszt nyújtanak egymásnak az ételintoleranciás gyerekek és csupán 16 esetben jelölték, hogy nem segítik egymást, átlagos a viszonyuk.



13. ábra: *Az ételintoleranciás gyerek kapcsolatai más ételintoleranciás gyerekekkel*

A fenti eredményeket összehasonlítva megállapítottam, hogy mind a felnőttek, mind a gyerekek véleménye, meglátása szerint az ételintoleranciás gyerekek kölcsönösen segítik, támogatják egymást, pozitív hatást gyakorolnak egymásra a szociális kapcsolatok terén, segítséget nyújtanak egymásnak beilleszkedési nehézségek esetén.

Vizsgálatunk során mind az öt hipotézis beigazolódott, a kérdőív és interjú során összegyűjtött információk alapján kijelenthető, hogy az ételintoleranciás gyerekek szociális beilleszkedését segítik a szülők és

pedagógusok a megfelelő ismereteikkel, felkészültségükkel a betegséggel kapcsolatosan, a megfelelő hozzáállásuk a gyerek diétájához, valamint a hasonló problémával küzdő gyerekek is pozitív támaszt nyújthatnak egymásnak. Ezen gyerekek esetében nagy szerepe van a felnőttek és társak empatikus, segítő hozzáállásának, a bizalom kialakításának, mert ezek nagyban hozzájárulnak az ételintoleranciás gyerek önelfogadásához. Az ételintolerancia kezelése, elfogadása pozitív együttváltozást mutat a gyerek öntudatosságára. Az ételintoleranciás gyerekek esetében az életkor előrehaladtával egyre jobban tudatosul a táplálkozás önkontrolljának fontossága.

A kutatási eredmények tükrében javasoljuk az ételintoleranciás gyerekekre való teljes körű odafigyelést, megfelelő segítségnyújtást a számukra, empatikus, segítőkész hozzáállással támogassuk őket, pozitív támaszt nyújthassunk szükség esetén nekik diétájuk megfelelő betartásában, mert ezzel is segíthetjük öntudatosságukat, erősíthetjük önkontrolljuk fontosságát, és segíthetjük beilleszkedésüket a különböző közösségekbe, a másságuk elfogadását támogathatjuk, és ételintoleranciájuk miatti diétájuk betartása pozitív tulajdonságokkal erősítheti őket (odafigyelés, kitartás, önkontroll, önfegyelem) más tevékenységi területeken is.

Irodalomjegyzék

Bagdy E. (1977): *Családi szocializáció és személyiségzavarok.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Coloroso, B. (2014): *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak*. Harmat Kiadó, Budapest.

Csepeli Gy. (1980): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Dósa Z., Péter L. (2018): *A pedagógiai kutatás alapjai*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.

Herbert, L. J., Dahlquist, L. M. (2008): Perceived history of anaphylaxis and parental overprotection autonomy, anxiety, and depression in food allergic young adults. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 15, 261–269.

LeBovidge, J., Strauch, H., Kalish, L., Schneider, L. (2009): Assessment of psychological distress among children and adolescents with food allergy. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 124(6), 1282–1288.

Kollár K., Szabó É. (2004): *Fejlődés és szocializáció*, Osiris Kiadó, Budapest.

Mérei F., V. Binét Á. (1999): *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.

Nagy J. (2003): Szociális kompetencia és proszocialitás. In Zsolnai A. (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Ranschburg J. (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Spock, B. (1975): *Csecsemőgondozás, gyermeknevelés*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.

Szűcs G., Szekanecz Z. (2009): *Autoimmun betegségek*. SpringMed Kiadó, Budapest.

White, T. (1992): *Korunk betegsége az allergia*. Lilliput Könyvkiadó, Budapest.

Zsolnai A. (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Zsolnai A. (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2, 119-140.

A drámapedagógia szerepe a pozitív matematikatanulás iránti attitűd alakításában első osztályban

RÓZSA SAROLTA

rozsasarolta@gmail.com
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

BARABÁSI TÜNDE

tunde.barabasi@gmail.com
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

„Kevésbé az a fontos, hogy mit tanulnak a gyerekek az iskolában,
inkább az, hogy hogyan tanulják, mert ez meghatározza
a tudásuk felhasználását egész életük során."
(Max Plancot)

Max Plancot idézete tükrözi leginkább azt, ahogyan vélekedünk a tanítás-tanulás folyamatáról. Azt gondoljuk, hogy nem az a fontos, hogy mit tanítunk a gyerekeknek, hanem hogy hogyan tudjuk átadni a tudást úgy, hogy az számukra élvezhető, szerethető legyen megtartva az egyensúlyi állapotot a motiváltság és az elvárások között. Ez pedig csak színvonalas pedagógiai munkával, kreatív ötletekkel, eszközökkel, módszerekkel tudjuk elérni. A pedagógusoknak kiemelkedő szerepük van abban, hogy kialakítsák és fejlesszék azokat a készségeket, képességeket, amelyek a boldoguláshoz szükségesek.

Napjainkban az oktatási rendszernek nagy szerepe van abban, hogy a gyerekek megtanulnak-e tanulni, hiszen társadalmi követelmény az, hogy aktív állampolgárokká, sikeres felnőtteké váljanak és tudjanak felkészülni

egy életen át tartó tanulási folyamatra. A jelenlegi bizonytalan gazdasági helyzet és az információs technológia folyamatos változása megköveteli a nagyfokú alkalmazkodóképességet, a sokoldalúságot, a magas fokú problémamegoldó képesség, valamint a kooperációs készséget és a gyakorlatban alkalmazható tudást. Ezeket a készségeket a pedagógusnak kell fejlesztenie. Több tantárgy keretén belül is ki lehet alakítani, fejleszteni ezeket a képességeket, készségeket, de a matematikaoktatás kínálja erre a legnagyobb lehetőséget. A matematika tanulása során az ember személyisége sokoldalúan fejlődik. Fejlődik a problémamegoldó képessége, figyelme, kreativitása, logikus gondolkodása, döntéshozó képessége.

Az életkor növekedésével, egyre többen pártolnak át abba a csoportba, akik nem szeretik a matematikát. Ahhoz, hogy ezen változtatni lehessen, a pedagógusoknak nagyon fontos szerepük van abban, hogy hogyan tudják megkedveltetni a tantárgyat. Hiszen a tantárgy iránti pozitív viszony kialakítása képezi a kiindulópontot minden tanulás esetében. Ami érdekli a tanulót, azzal szívesen fog foglalkozni. Azt vizsgáltuk, hogy amennyiben a drámapedagógia által kínált eszközöket használjuk fel a matematikaoktatása során, lehetséges-e, hogy egy pozitív attitűdöt alakítsunk ki a tanulókban.

1. Elméleti áttekintés: matematikatanulás iránti attitűd, matematikai kompetencia fejlesztése

A matematika tantárggyal kapcsolatos attitűd a tanulmányi teljesítmény meghatározója. Az attitűdök jelzik, hogy mit szeretnek, vagy nem szeretnek a tanulók a matematikában, jelzik a tanítás pedagógiai színvonalát. Az iskolai teljesítményt az attitűdök, a képességek, a tudás és a jegyek együttesen befolyásolják (Nótin, Páskuné, Kurucz, 2012).

A nemzetközi vizsgálatok azt mutatják, hogy az iskolai évek alatt a gyerekek egyre kevésbé szeretik a matematikát. Pl. az ötödik osztályos tantárgyak közül a 6. helyet foglalja el a tíz tantárgyból, míg kilencedik osztályban már a 8. helyet és tizenegyedik osztályban is hasonló rangsorbeli

helyet foglalt el. Az okok közé sorolják, hogy a matematikának van egy sajátos természete, egy absztrakt jellege, ezért népszerűtlen ez a tantárgy.

Ezért olyan környezetet kell biztosítanunk, ahol a gyerekek kreativitása megnyilvánulhat, fejlődhet kezdeményező és problémamegoldó képességük. Ebben az életkori szakaszban a tanulók kíváncsiságára és érdeklődésére építünk, és ez által fejlesztjük a megismerési és gondolkodási képességeiket. A megértés után következik a gyakoroltatás, olyan játék alkalmazása, ahol észre sem veszik, hogy gyakorolnak (Fábosné-Szilágyi, 1999).

A matematikai kompetencia a matematikai tantárgyi ismeretek, a matematika-specifikus készségek és képességek, általános készségek és képességek, valamint motívumok és attitűdök együttese (Fábián, 2008). Beszélnünk kell, azokról a módszerekről és eljárásokról, melyek segítik a matematikai kompetencia alakulását.

Az oktatási módszereket három nagy csoportba sorolhatjuk: klasszikus, interaktív és újgenerációs módszerek. A klasszikus módszerek közé sorolható a tanári bemutatás, a tanári magyarázat, a megbeszélés, szemléltetés, a tanári számonkérés, értékelés, a frontális osztálymunka és az egyéni munka. Az interaktív módszerek alkalmazása során a hangsúly a tanulói együttműködésen van. Ide tartozik a páros és csoportmunka, a tanulói kiselőadások, ezek közös értékelése, valamint a vita-alapú tanítási módszer és a játékos tanítási módszer Az újgenerációs módszerek közé tartoznak a projekt módszer, a kooperatív módszerek és a számítógépes módszerek, internet, multimédia. Ezeknek a módszereknek az alkalmazásakor hangsúlyos az együttműködésen alapuló tudás megszerzése (Herceg, 2013).

A módszerek alkalmazásával hozzásegíthetjük a tanulókat a matematika kompetencia fejlesztéséhez, teret adhatunk az egyéni ösztönzésére, és színesebb és változatosabb órákat tarthatunk.

Az oktatási rendszer legfőbb célja, hogy olyan alkotó gyerekeket neveljen, akik képesek új dolgokat kitalálni. Ezt pedig csak alkotó, kreatív

és játékos pedagógiával lehet elérni, mert sokkal, inkább azzal tanítunk, amik vagyunk és nem azzal, amit mondunk.

A játék a gyermek alapszükséglete. A játékok oktatásban betöltött szerepét elsősorban abban látjuk, hogy a kevésbé jó képességű diákok is sikerélményhez jussanak. Legyen a tanulás számukra is kíváncsiság és fejlesszük a tanuláshoz való pozitív attitűdjüket. A játékos, szórakoztató matematika órák célja az általános gondolkodás- és kreativitásfejlesztés, nem feltétlenül csak matematikával, hanem más tantárgyak bevonásával (Bíró, 2011).

A ritmus és a mozgás jelentős szerepet töltenek be a számolásban. Számos kutatás bizonyította, hogy a ritmikai készségek pozitív hatással vannak a nyelvi képességekre, az olvasásra, a matematikai gondolkodásra. A mozgás pedig a gyermekek számára nélkülözhetetlen. Hatással van az egész életükre. Ha megfelelő mozgáslehetőséget biztosítunk a gyermeknek az pozitív hatással van az érzékelés, az észlelés, a megértés, a képzelet, az emlékezet és a gondolkodás fejlődésére is. Kisgyermekkorban a legnagyobb a mozgásaktivitás és a legintenzívebbek a mozgásos cselekvések, ezért fontos, hogy ne maradjanak el a kellő ingerek. A mai világban háttérbe szorult a mozgás, pedig a sok szabad mozgással fejleszthetjük az idegrendszert és ezzel lehet a legjobban harmonizálni az agyféltekéket.

A Waldorf pedagógia irányzat szerint a ritmus és a mozgás a matematika tanítás alapja. A Waldorf pedagógia természettudományos és megismerés elmélete szerint a számolás nem más, mint mozgás, amihez nem elég az intellektuális képesség, hanem szükség van a ritmikus képességekre is. A kisgyerek ritmikus utánzókészségéből indul ki. A ritmikus rendszerünk öntudatlanul is elkezd mozogni akkor is, ha csak az utcán a lépéseinket számoljuk, vagy ha elkezdünk énekelni. Ez a jelenség megfigyelhető a kisgyereknél is, aki játékosan fedezi fel a világot. A mozgás sok örömet ad a gyerekeknek, így a tanulás örömforrás lehet (Kocziha, Szecsődi és Vincze, 2018).

A matematika tanítása során fontos, hogy olyan mozgásos tevékenységeket találjunk ki, amelyek kihívást jelentenek a gyerekek számára,

amelyek próbára teszik az akaratukat. A mozgásos játékok, a tapsolás, a dobolás, a labdajátékok, a számsorok együtt mondása minden tanuló matematikai kompetenciáját fejleszti. Nem csak a számok alkalmasak a számolást segítő tevékenységekre, hanem minden ritmus, mozgás, ismétlődés.

Mai világunkban nagy szükség van olyan játékos pedagógiai eszközökre, melyek a közvetlen emberi kommunikációt és a nevelést segítik elő. A drámapedagógia az, ami elősegíti a gyerekek önálló gondolkodását, másrészt cselekedtet, mellyel a gondolat és a mozgás összhangját teremti meg (Lóczi, é.n.). Fejleszti a kommunikációs készséget, segít a beilleszkedési problémával küzdő gyermekekhez való közel kerülésben. Hatékony módszer lehet a konfliktusok feloldásának, felszabadítja a kreatív energiákat, segít az érzelmi élet gazdagításában (Gabnai, 2011).

A dramatikus nevelés elősegíti a gyermek önismeretének, emberismeretének gazdagodását, alkotóképességének, kreativitásának fejlődését, testi térbeli biztonságának javulását.

2. Kutatásmódszertani adatok: kutatási probléma, minta, módszerek, eszközök, a kutatás menete és eredményei

2.1. A kutatási probléma és a célok megfogalmazása

Számos kutatás bizonyította már, hogy az iskolai évek alatt a gyerekek egyre inkább eltávolodnak a matematikától. Ezt a jelenséget tapasztaltam az iskolai évek alatt, ezért foglalkoztatott a gondolat, hogy hogyan és milyen módszerekkel lehetne elérni azt, hogy minél több tanuló megszeresse a matematikát. Mivel a játék a gyermek alapszükséglete és legfőbb tevékenysége, örömforrása, ezért arra gondoltam, hogy mozgásos és ritmusos játékokat fogok felhasználni matematika órákon. Célként a következőt fogalmaztuk meg: a matematika iránti pozitív attitűd alakítása mozgás és ritmus által az első osztályban. A kutatás során, azt szerettük volna megvizsgálni, hogy az első osztályban alkalmazott drámajátékok, hogyan befolyásolják a tanulók matematikához való viszonyulását.

2.2. *A hipotézis megfogalmazása*

Ha nem felejtjük el a játékosságunkat, ha örömmel, a zene szeretetével tanítunk, akár matematikát is, akkor annak gyakorlati haszna is van. A gyerekek annak tanulnak, akit szeretnek, és rendszerint a pedagógusi minta meghatározza a tantárgyhoz fűződő attitűdöt is. Ha a pedagógus szeretettel, örömmel, mozgással és zenei ritmussal együttműködve tanítja a matematikát az élvezhetőbbé válik a gyermekek számára is.

Ennek tudatában kutatásunk hipotéziseit ekképp fogalmaztuk meg:

Első hipotézis: a heti egy alkalommal megtartott játékos matematikaórák hozzájárulnak az I. osztályos gyerekek pozitív attitűdjének fejlődéséhez az önálló és a csoportos feladatmegoldások vonatkozásában.

Második hipotézis: a heti egy alkalommal beépített drámajátékos, mozgással és ritmussal megtartott matematikaórák pozitív irányba alakítják az I. osztályos gyerekek matematika iránti attitűdjét.

Harmadik hipotézis: a játékos matematikaórák közvetett módon hozzájárulnak az otthoni házi feladaton kívüli matematikai tanuláshoz.

2.3. *A vizsgálati minta*

A kutatás vizsgálati mintáját a székelyudvarhelyi Palló Imre Művészeti Líceum I. osztályos kisdiákjai adták. Az osztályba 24-en járnak, 16 fiú van és 8 kislány. Az osztályból 12 gyerek vett részt a kutatásban.

2.4. *A kutatási módszerek és eszközök*

A kutatás egymintás, önkontrollos pedagógiai kísérlet volt, ahol azt vizsgáltuk, hogy a kísérleti inger hogyan hat: a független változó az ok, a függő változó az okozat. Mindennek szükséges feltétele a változók helyénvaló operacionális meghatározása.

A felmérés eszközeként az interjúkérdéseket használtuk a preteszt-nél, melyek során egy 9 kérdésből álló kérdéssort tettünk fel a gyerekeknek, melyek kapcsán beszélgettünk is. A poszttesztnél kérdőívet használtunk és

a Likert skálával kapcsoltuk össze. A módszer lényege, hogy különböző állításokat két szélsőséges végpont között kialakított skálán értékelnek, amely skálát általában 1-5-ig vagy 1-7-ig terjedő pontszámokkal látnak el. Ezt a skálát használva építettük fel a kutatás kérdéseinek értelmezését.

2.5. A kutatás menete

A pedagógiai kísérlet menetét az előmérés periódusával indítottuk, ami a 2022-2023-as tanév első részében valósult meg október utolsó két hetében. Ezt a periódust egy 15 hetes beavatkozási rész követett, melynek során játékos, ritmusos matematikaórákat tartottunk a gyerekeknek heti egyszer, majd ezt követte az utómérés. Az alábbi táblázatban egy részletet lehet látni a beavatkozási tervből.

2. táblázat: A 2022-2023-as tanév során megvalósított beavatkozási terv részlete

Alkalom	Fejlesztésben felhasznált játékok	Speciális kompetenciák
November 11.	Alliteráló nevek Visszafelé tapsoló Tapsolás -dobolás Ujjak és számok avagy csináljunk tízet! Hány ujjat fogok?	1.3. Az énekelt vagy hallgatott zene ritmusának improvizált mozdulatokkal való kísérése. 1.1. Számjegyek írása, olvasása, alkotása 0-tól 100-ig
November 18.	Tapsolás – dobolás Zöld levél ének mozgással Tapsfordító Kézfogás Babzsák	1.3. Az énekelt vagy hallgatott zene ritmusának improvizált mozdulatokkal való kísérése. 1.1. Számjegyek írása, olvasása, alkotása 0-tól 100-ig
November 25.	Paripám csodaszép pejkó Ritmusjáték Tapsolás-dobolás Körbejárunk Babzsák	1.3. Az énekelt vagy hallgatott zene ritmusának improvizált mozdulatokkal való kísérése. 1.1. Számjegyek írása, olvasása, alkotása 0-tól 100-ig

Az egyik mozgásos játék, amit a beavatkozások alatt végeztünk el a gyerekekkel matematika órán a következőképpen valósult meg:

Ráhangolódásként egy Ti-Ti-Tá ritmusú mondókával kezdtünk, melyhez mozdulatokat társítottunk. Pl. Megyek itt- megyek ott, (taps, taps, tenyér szembe, 2X); Egyszer bal, egyszer jobb,(taps, taps, bal, taps, taps, jobb); Fenn az ég, lenn a kút, (taps, taps, fennt, taps, taps lent); Hideg jég, hosszú út (taps, taps, bal-jobb, taps, taps jobb-bal).

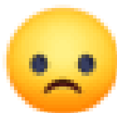
Ezt követte a „Lépj ide hozzám!" című játék. Az osztály körbe áll. Magunkhoz hívunk egy tanulót pl: Lépj ide hozzám 4 egyforma lépéssel! Minden gyereknek más számot mondunk. A gyerekek rá kell jöjjenek arra, hogy mekkorát kell lépjenek, ahhoz, hogy pontosan elérjenek hozzánk. Ezzel a játékkal a gyerekek a mozgást, a lépések mennyiségét, a távoltság becslését is átélhetik. Próbára tehetjük az ügyességüket azzal, ha nagyon sokat mondunk (pl.20 lépés) és akkor is, ha keveset. (pl.3) Meglepetésemre nagyon ügyesen megoldották a feladatot, akinek sokat mondtam kanyargósan tette meg az utat, akinek meg keveset óriás léptekkel jött felém.

Az utómérés március utolsó felében történt meg.

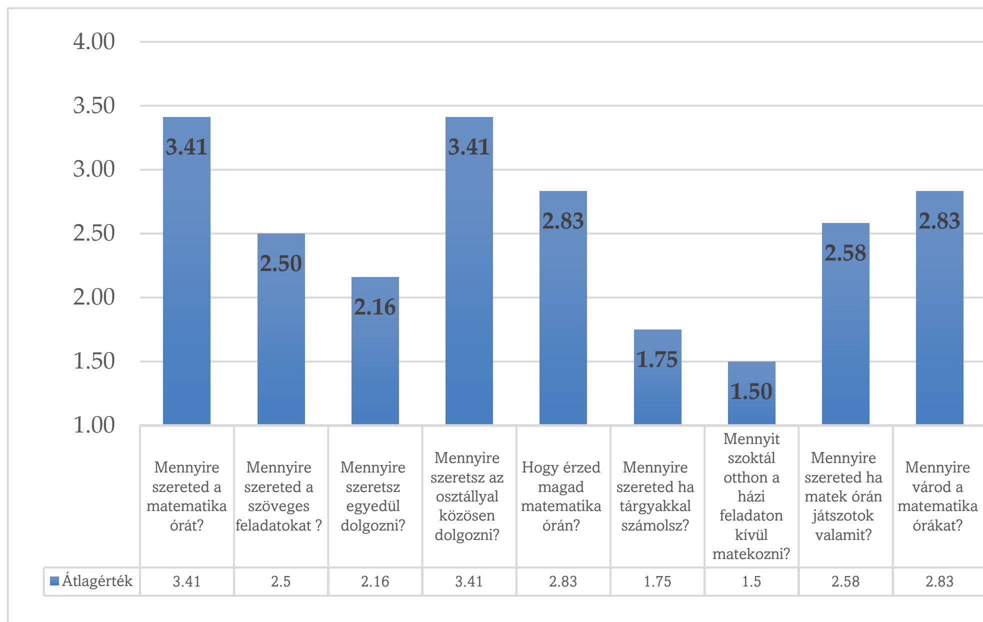
2.6. Eredmények bemutatása

Az előmérés a tanév elején történt, melynek során a gyerekeket külön kihívtuk és rövid beszélgetést folytattunk velük. Az interjút követően a gyerekek válaszaihoz hozzárendeltük a Likert skála szerinti értékeket egytől négyig.

2. táblázat: *A felmérések során használt érzelemkifejező „válaszok"*

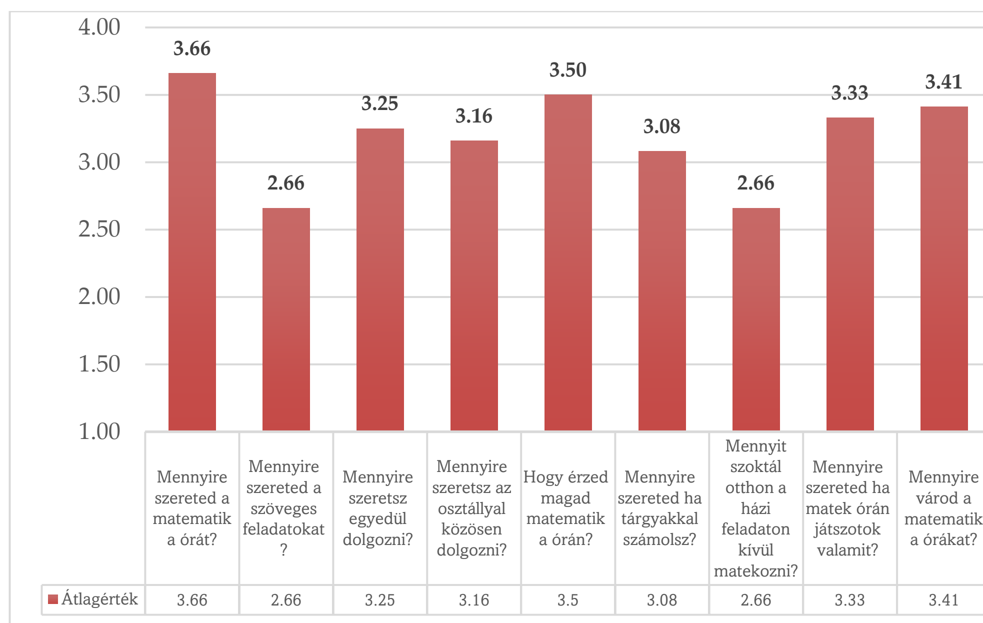
Likert skála szerinti smiley face-k				
Értelmezésük	Nem	Kicsit	Szeretem	Kedvencem
Értékük	1	2	3	4

Az előmérés eredményei a következő diagramon láthatóak:



1. ábra: *Az előmérés során adott válaszok a feltett kérdésekre*

Az 1-es számú ábrán megfigyelhető, hogy a gyerekek a házi feladatukon kívül nagyon kevés alkalommal, vagy szinte soha nem foglalkoznak a matematikával. Ennél a kérdésnél a gyerekek átlagosan 1,50-re értékelték az otthon végzett, önszorgalomból végzett matekozást. Az előmérés eredményei azt mutatják globálisan az én olvasatomban, hogy a gyerekek matematikához fűződő viszonya a preteszt során elég ambivalensnek mondható. Ugyanezt tapasztaltuk a velük folytatott munka során is. Szeretik, de a lecke mennyisége, illetve sokszor a játékosság hiánya hozzájárul ahhoz, hogy elveszítsék a lelkesedésüket. Az utómérés során a pretesztnél jóval magasabb eredmények jöttek ki. A beavatkozás végeztével újra felmértük a gyerekeket, ugyanazt a 12-t. Ehhez kérdőívet használtunk.

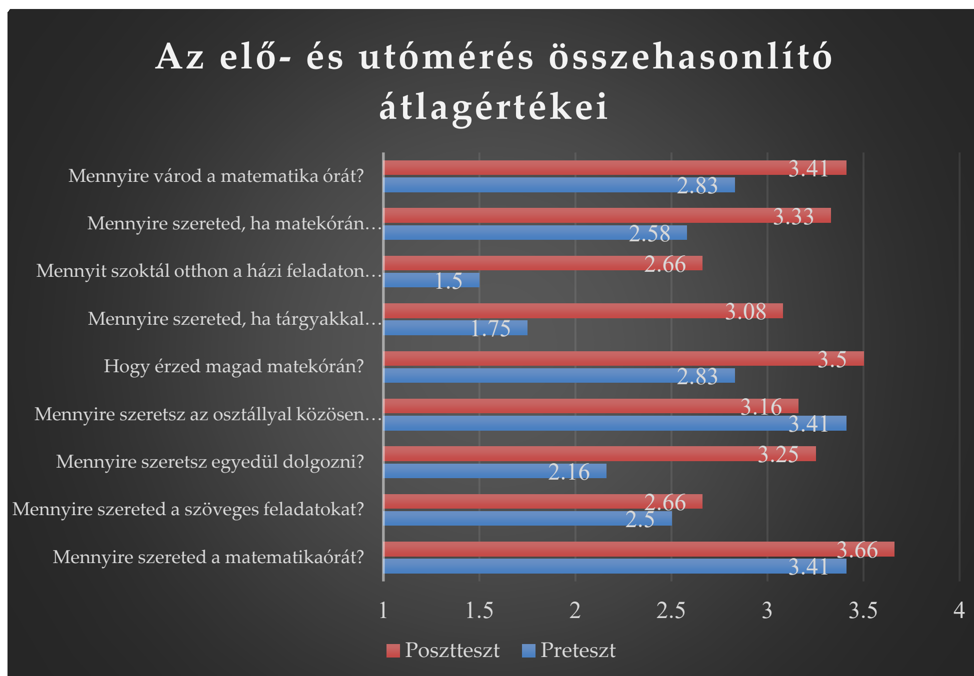


2.ábra: *Az utómérés során adott válaszok a feltett kérdésekre*

A 2-es számú ábrán megfigyelhető a beavatkozás hatására végbement változás. A posztteszt során a gyerekek átlagosan 3,66-ra értékelte a matematika iránti szeretetét. Ez az arány jóval magasabb érték a preteszt során mért értéknél. A fejlődés tehát látványos és kézzelfogható volt, nem csak a gyerekek órán tanúsított hozzáállásán éreztem a kutatás sikerét, hanem a felmért eredmények is mind ezt támasztják alá.

Az alábbiakban egy összehasonlító diagram látható a preteszt és a posztteszt eredményeiről.

A fenti diagramon a preteszt és a posztteszt során mért átlagértékek összehasonlítása látható. Alulról felfele haladva szépen leolvasható, hogy az egyes kérdésekre hogyan változott a beavatkozás hatására a gyerekek válaszainak átlaga. A pirossal jelölt sáv a poszttesztet mutatja, a kék az előmérés eredményeit. Érdemes megfigyelni, hogy szinte mindegyik mutatónál fejlődés látható a preteszthez képest.



3. ábra: *Az elő és utómérés összehasonlító átlagértékei*

3. táblázat: *Az elő és utómérés átlagai, valamint a t és p értékek, ahol a p<0.05*

Kérdések	**Preteszt átlaga**	**Posztteszt átlaga**	**T**	**P**
1.Mennyire szereted a matematika órát?	3,41	3,66	1,148913	28496
2.Mennyire szereted a szöveges feladatokat?	2,5	2,66	0,483779	63803
3.Mennyire szeretsz egyedül dolgozni?	2,16	3,25	3,767073	.00312
4.Mennyire szeretsz az osztállyal közösen dolgozni?	3,41	3,16	-0,71253	48098
5.Hogy érzed magad matematika órán?	2,83	3,5	2,69145	.02097
6.Mennyire szereted, ha tárgyakkal számolsz?	1,75	3,08	2,861127	.01549
7.Mennyit szoktál otthon a házi feladaton kívül matekozni?	1,5	2,66	3,625788	.00399
8.Mennyire szereted, ha matek órán játszotok valamit?	2,58	3,33	1,566699	14548
9.Mennyire várod a matematika órákat?	2,83	3,41	1.291794	22291

A fenti táblázatban az előmérés és utómérés mellett a szignifikanciát is megvizsgáltuk. Látható, hogy négy esetben, ami zölddel van jelölve szignifikáns lett az eredmény. Tehát elmondható, hogyha egy nagyobb mintavételt vizsgáltam volna, valószínűleg ugyan ezt a tendenciát mutatnák az értékek.

Következtetések

A kutatás kezdetén, mivel még nem ismertük egymást a gyerekekkel érezhető volt a távolságtartás, azonban hétről hétre közelebb kerültünk egymáshoz. Öröm volt készülni az órákra, mert minden alkalommal úgy váltunk el, hogy lelkesítettek a gyerekek az azonnali pozitív visszajelzésekkel, hogy számukra is élvezetesek ezek az órák. A gyerekek nagyon szerették, hogy játszódtunk, mert észre sem vették, hogy egy tanulási folyamat részesei. Ezek a tevékenységek nem csak szórakoztatóak voltak, hanem hasznosak is. Fejlődött a gyerekek ritmusérzékük, a problémamegoldó képességük, mozgáskoordinációjuk, memóriájuk, térbeli tájékozódásuk.

Azt gondoljuk, hogy a pedagógusnak kell, legyen annyi ideje, energiája, kreativitása, hogy hetente legalább egy alkalommal játékos matematika órákat tartson, annak érdekében, hogy az osztály minél jobban megértse a matematikát, hogy minél jobban megszeresse és azért is, hogy az így megszerzett kompetenciákat, képességeket tudják majd hasznosítani az életben.

„Nem azt kell megkérdezni: milyen képességre és tudásra van szüksége az embernek a fennálló társadalmi rend számára; hanem, hogy milyen képességei vannak az embernek és mi fejleszthető ki benne?” (R. Steiner) Nagyon egyet tudok érteni Rudolf Steiner gondolataival, mert én is úgy látom, hogy a mai világban annyira a tudásfókuszra tevődik a hangsúly, s eltörpül emellett a megismerésnek az a szintje, ami igazán hozzá juttat bennünket a képességek fejlesztéséhez. Hisszük, hogy szeretni kell a gyermekeket, hiszem azt, hogy a képességfejlesztés csak akkor lesz hatékony, ha azt a

megismerés, a megszeretés és a játék háromszöge adja meg. Öröm számomra, hogy a kutatásban megfogalmazott hipotézisek beigazolódtak az eredmények alapján, de öröm számomra az is, hogy részese lehettem pár hónapig ezeknek a gyerekeknek a megismerésében, és attitűdjük formálódásában is.

Első hipotézis: a heti egy alkalommal megtartott játékos matematikaórák hozzájárulnak az I. osztályos gyerekek pozitív attitűdjének fejlődéséhez az önálló és a csoportos feladatmegoldások vonatkozásában. Ez a feltételezésem részben beigazolódott a 3. ábrán közölt mérési eredmények alapján, melyek azt bizonyítják, hogy a gyerekek a beavatkozás hatására szeretnek önállóan is dolgozni matematikaórán, viszont a csoportos feladatmegoldás eredménye egy kis visszaesést mutatott a poszttesztben.

Második hipotézis: a heti egy alkalommal beépített drámajátékos, mozgással és ritmussal megtartott matematikaórák pozitív irányba alakítják az I. osztályos gyerekek matematika iránti attitűdjét. Ez a hipotézisem bebizonyosodott, hiszen a 3-as számú diagram alapján a gyerekek nagyon nagy hányada várja, és szívesen vesz részt az olyan jellegű matematikaórákon, ahol a mozgás, a drámajáték és a ritmus fő tevékenységi forma.

Harmadik hipotézis: a játékos matematikaórák közvetett módon hozzájárulnak az otthoni házi feladaton kívüli matematikai tanuláshoz. Ez a hipotézisem is beigazolódott, ami nyomon követhető szintén a 3-as számú ábrán, ahol arra kérdeztünk rá, hogy mennyit szoktak a gyerekek otthon, a házi feladatokon kívül a matematikával foglalkozni. Az előmérés során mért eredményekhez képest, ez az arány is nőtt, tehát a matematika szerves részét képezi a gyerekek otthoni életének.

Elmondható tehát, hogy mindhárom hipotézisünk beigazolódott. Az eredmények mind azt bizonyítják, hogy a gyerekeknek felajánlott mozgással egybekötött játék nem csak a matematikai ismeretek bővítését szolgálja, hanem a játék felszabadultságában a matematikához, mint tantárgyhoz fűződő attitűdjük is nagymértékben alakul pozitív irányban.

A poszttesztek során számtalan kérdésnél válaszolták a gyerekek a „kedvencem" smileyt. Pedagógusként nincs is nagyobb öröm számunkra annál, hogy a felnövekvő generáció egy piciny szeletébe olyan magokat ültethettünk el, amire az ő reakciójuk több helyen is a „kedvenc" jelzőt kapta. Kutatásunk sikerét ebben látjuk igazán.

Összegzés

A mozgás, a ritmus és a játék nagyon közel állnak hozzám, ezért nagyon lelkes voltam, hogy ebben a témában kutathattunk. Sok információt, tapasztalatot és élményt gyűjthettem, amiket a későbbiekben remélem, fel fogok tudni használni. Most már biztosan tudom, hogy a pályafutásom során a matematika tanításánál nélkülözhetetlenek lesznek a játékok, legfőképpen a mozgásos és ritmikus játékok, hiszen láttam a gyerekeken, hogy mennyire kedvelték az ilyen alkalmakat és milyen hasznos a mozgás és a ritmus a matematikai kompetencia fejlesztésében.

Amikor a pedagógus tudatosan alkalmazza a didaktikai játékokat a matematika tanításában észreveszi, hogy oldottabb lesz a légkör, a gyerekek aktívan részt akarnak venni a játékokban, várják az órákat és mindeközben úgy tanulnak, hogy észre sem veszik. Mivel tudásszintet nem mértem, így az nem tudom, hogy hogyan változott, azonban azt nagyon lehetett érezni, hogy a játékos matematikafoglalkozásokat nagyon megkedvelték. Nem csak azok, akik szorongtak matematika óra előtt, hanem az egész osztály.

Ezeket az órákat a vidámság, a jókedv, kacagás jellemezte sok mozgással ritmizálással és énekkel egybekötve. Az ismereteket, a tudást tapasztalatok által sajátították el, vagy mélyítették el a gyerekek, amit remélhetőleg a későbbiekben majd fel tudnak használni. Élvezet volt számomra ezekre az órákra készülni, megkeresni a játékokat, megnézni, hogy melyik játékkal mit fejleszthetünk. Örömteli volt látni és érezni a visszajelzéseket az öleléseket, az ajándék rajzokat, a táblára írt feladványokat és a csillogó szemeket a gyerekek részéről. Nem utolsó sorban, azt is meg kell említenem, hogy lehetett érezni a közösen végzett mozgásos

gyakorlatok során az erőteljes szociális hatást. Olyan gyerekek, akik korábban nem szerettek párban együtt dolgozni, a foglakozások során jóba lettek.

Az eredmények is azt tükrözik, hogy érdemes a pedagógusnak folyamatosan új módszereket kipróbálnia, amivel érdekesebbé, változatosabbá teheti a matematikaórát. Ez a pedagógus részéről kellő felkészülést igényel, de ha a szükséges időt, energiát rászánjuk, akkor elérhetjük a kitűzött célt, hogy a gyerekekben egy pozitív attitűdöt alakítsunk ki a matematika tantárgy iránt a drámajátékok segítségével.

Irodalomjegyzék

Bíró I. L. (2011): *Szórakoztató matematika és kooperatív módszerek.* http://simplexportal.ro/tananyagok/egyetemi_konyvek/cooperative.pdf (utolsó elérés: 2023.03.20)

Fábián M. (2008): *Matematikai kompetenciaterület.* Szakmai koncepció. Educatio Kht.

Fábosné Zách E., Szilágyi E. (1999): *Nagyegyszeregy.* Holnap Kiadó, Budapest.

Gabnai K. (1999): *Drámajátékok.* Helikon Kiadó, Budapest.

Gabnai K. (2011): *Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon kiadó, Budapest.

Herceg P. (2013): *A matematika tanításában alkalmazható néhány korszerű módszerről*. https://web.cs.elte.hu/blobs/diplomamunkak/msc_mattan/2013/herczeg_petra.pdf

Kocziha M., Szecsődi J., Vincze E. (2017): Számolás – mozgás–ritmus. In: *Új pedagógiai szemle* 67. évf. 7-8. sz. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00182/pdf/EPA00035_upsz_2017_07-08_130-131.pdf (utolsó elérés: 2023.03.12.)

Lóczi T. (é.n.): *Drámajáték az óvodában*. Goldprint Kiadó, Szeged.

Nótin Á., Páskuné Kiss J., Kurucz Gy. (2012): A matematikai szorongás személyen belüli tényezőinek vizsgálata középiskolás tanulóknál. *Magyar Pedagógia* 112. évf. 4. szám 221–241. https://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/2_Notin_MP1124.pdf

Szép Palkó, a szép lélek – hiányok, szükségletek, hőstípusok és megküzdési mechanizmusok a varázsmesékben

SZÁNTÓ BÍBORKA

biborka.szanto@ubbcluj.ro
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

Az, hogy a mese lelki folyamatokat modellez, és a mesékben lelki történétesek lelhetők fel, nem új nap alatt, sőt viszonylag régi gondolat, amelyet a mesekutatás régi, nagy klasszikusai fogalmaztak meg először, és ehhez kapcsolódnak a kortárs mesekutatók, meseterapeuták, mesepszichológusok is. Álljon itt néhány olyan régi és új idézet, amely a fenti állítást igazolja (kiemelés tőlem, Sz. B.):

- A mesékben érvényesülő világ sajátossága a **való világ korrekciója** (Honti, 1937).
- „A mesében az egész termetett világ engedelmeskedik, **a mese hősének kitágul minden keret**, minden határ leomlik, ha a mesehős beleütközne" (Nagy, 1978).
- A […] mesék örök kérdésekre adnak választ: Milyen is valójában a világ? Hogyan éljek benne én? Hogyan találhatom meg igazi énemet? **Hogyan oldjam meg az élet problémáit? Mi lesz belőlem?** (Bettelheim, 1976/2013)
- „Milyen belső késztetéseinkkel vagy nyomorúságainkkal nézünk szembe az önfeláldozó szenvedés megannyi mesei példáján keresztül? **Meríthetünk-e erőt a mesékből ahhoz, hogy elinduljunk egy**

félelmekkel teli, kockázatos úton, ahol kiismerhetetlennek tűnő ellenfelek várnak ránk ezer alakban? Hogyan kerülhetünk ki szorult helyzetekből, ha valamennyi ismert megoldási technikánk csődöt mond? E kérdésekre a mesékből is kaphatunk válaszokat" (Boldizsár, 2004, 9).

- ❖ A mese optimista életfilozófiája és a mesei varázslat olyan belső hitet, önbizalmat alapoz meg, amely segít abban, hogy **a látszólag leküzdhetetlen akadállyal is szembeszálljunk, és a mindennapi nehézségek és problémák közepette a megoldás keresésében gondolkodjunk** (Kádár, 2013).

A fenti lehetőségeknek azért kulcsa a mese, mert szimbolikus nyelve megnyitja a vágyaink, szorongásaink, merész vállalkozásaink metaforikus kifejezésének lehetőségét. Nagyon fontos dimenzióváltást tesz lehetővé a mese: a kicsi és a nagy szerepcseréje által metamorfózis, átalakulás következik be, ami bekapcsolja a mese énerősítő funkcióját: oldja a mesét hallgató (a gyerek) kisebbrendűségi érzését, és abban támogatja, hogy úrrá lehet lennei a nehézségeken.

A mesék gyógyító funkciójának felismerése sem új, az ősi emberi közösségekben gyökerezik ennek gyakorlata. A pszichés folyamatokon alapuló tudatos alkalmazását, az alkalmazás eredményeit ma már elméleti munkák, valamint jól kidolgozott módszertannal rendelkező terápiák is leírják, erősítik, bizonyítják (pl. Metamorphosis Mesterápiás Módszer, Kincskereső Meseterápia Módszer stb.).

A következőkben néhány konkrét példát szeretnék mutatni arra, hogy a meséknek ez a sokak által felismert funkciója hogyan érhető tetten a meseszövegekben.

1. Hiány, szükséglet, motiváció és varázsmese

A varázsmesét Propp olyan fejleményként határozza meg, amely a **károkozás**tól v. a **hiány**tól a közbenső funkciókon keresztül házassághoz vezet (Propp, 1975/1999). A kár, a hiány szükségletteremtő erő. A szükséglet

a személyiség aktivitásának forrása: hiányállapot, amely arra motiválja az egyént, hogy a hiányállapotot mielőbb kielégítse. A hiány (a szükséglet) teremti meg tehát azt a késztetést (motivációt), ami útnak indítja a hőst, cselekvésre sarkallja őt (Juhász, 2017). Amikor szükségletekről beszélünk, akkor megkerülhetetlen a motivációs pszichológia maslowi szükségletek rendszere. Abraham Maslow 1948-ban dolgozta ki az emberi szükségletek modelljét, és úgy vélte, hogy a szükségletek egymásra épülve hierarchiába rendezhetők. Maslow az emberi szükségleteket két kategóriába csoportosította:

1. D („deficit" vagy hiány alapú)-szükségletek:

1.1. fiziológiai szükségletek: levegő, étel, ital, ruházat, alvás stb.

1.2. biztonsági szükségletek: fizikai védettség, kiszámíthatóság;

1.3. szeretet, a valahová tartozás szükséglete: gyengédség, viszonzott szeretetkapcsolat;

1.4. az elismerés szükséglete: önbecsülés, mások általi elismerés, hírnév, becsvágy.

2. B („being" vagy egzisztenciális) szükségletek:

2.1. kognitív szükségletek: tudni, érteni, megismerni az igazságot;

2.2. esztétikai szükségletek: szimmetria, rend, szépség;

2.3. az önmegvalósítás szükséglete: megvalósítani a bennünk rejlő lehetőségeket.

Az alsóbb szinten található szükségleteknek ki kell elégülniük ahhoz, hogy az egyén a magasabb szinten lévő szükségletekkel foglalkozni tudjon.

A maslowi szükséglethierarchiát számos kritika érte az évek során (pl. nem magyarázza meg azok viselkedését, akik alapvető szükségleteiket alárendelik egy magasabb szükségletnek; a hierarchia függhet kultúráktól, társadalomtípusoktól; változik a korral stb.), de áttekinthetősége, rendszerezettsége okán jól hasznosítható a mesehősöket útnak indító és mozgató szükségletek azonosításában.

Propp (1975/1999) egyebek mellett a következő mesei motivációkat (a mesehősöket tettekre ösztönző okokat és célokat) írja le. A varázsmesék

gyakran indulnak valamiféle károkozással, ilyen lehet a mostoha gyűlölete vagy a családtagok közötti viszály. Ha a szükségletek rendjében szeretnénk ezeket elhelyezni, akkor mindkettő a szeretet, a valahová tartozás szükségletének a teljesületlensége. A varázsmesék jellemzően a hős szegénységével is indíthatnak, ebben az esetben az alapvető, a fiziológiai szükségletek kielégítése szenved csorbát. A károkozás vagy a hiány (a szükséglet) következtében megjelenik a késztetés, ami a szükséglet kielégítésére, a célrányos viselkedés szabályozására indítja a hőst (az embert). A bejárt út azt a végeredményt hordozza magában, amely szemléleti és magatartásformákban nyilvánul meg, vagyis bekövetkezik a változás, a tanulás.

2. Szükségletek és hőstípusok két háromszéki varázsmesében

A *Szép Palkó* című mesében a hőst az alapvető fiziológiai szükségletek kielégítetlensége indítja útnak (l. kiemelés):

> *Volt egyszer, hetedhét országon is túl, egy* ***szegény*** *asszonynak egy fia, aki rászánta magát, hogy szolgálni menjen. Azt mondta azért az anyjának:*
> *- Tarisznyáljon fel engemet, anyámasszony, hadd menjek szolgálni;* ***több hasznom lesz belőle, mint ha az időt itthon ingyen töltöm****.*

Az útnak indulás jelzi, hogy Szép Palkó a proppi hőstipológia szerint a kereső hőstípusba tartozik, aki nem alkalmazkodik a nehéz helyzetéhez, hanem kézbe veszi a sorsa irányítását, céltudatos cselekvés jellemzi (rászánja magát, hogy útnak induljon). A kereső hőstípushoz közelíti Palkót az aktív kommunikációs stílusa is: ő szólítja meg az útjába kerülő óriást, aki segítőtársává válik.

Az útnak indulását követően, az óriással való találkozás során a hőst még mindig alapvető szükségletek kielégítésének vágya (megfelelő hőmérséklet, biztonság, éhség) mozgatja a mese elején (ami egyben a hős útjának is az eleje).

- Engedje, hogy háljak itt én is ***a tűznél, mert egyedül járok, s a helyet nem ismerem****!*
[…]
Leültek, s mind a ketten ***delet ettek****.*

A közös útjuk végén az óriás mint segítő hasznos tanáccsal is ellátja Palkót („*Hanem akármiféle szolgálatra fogadjanak meg, vállalkozz örömest, viseld igazságosan magad, légy hűséges cseléd […]!*”), és azzal, hogy elviszi őt a király kastélyába, kielégítődik Palkónak a biztonságra irányuló szükséglete, mert van fedél a feje fölött, van munkája:

Palkó szép fiú volt, s örömest ***megfogadtá****k. Előbb három hónapra* ***pulykapásztornak****, mert más üres hely nem volt, de addig is adtak neki másféle dolgot, s ő úgy viselte magát, hogy három hónapra* ***asztalosinas lett belőle****.*

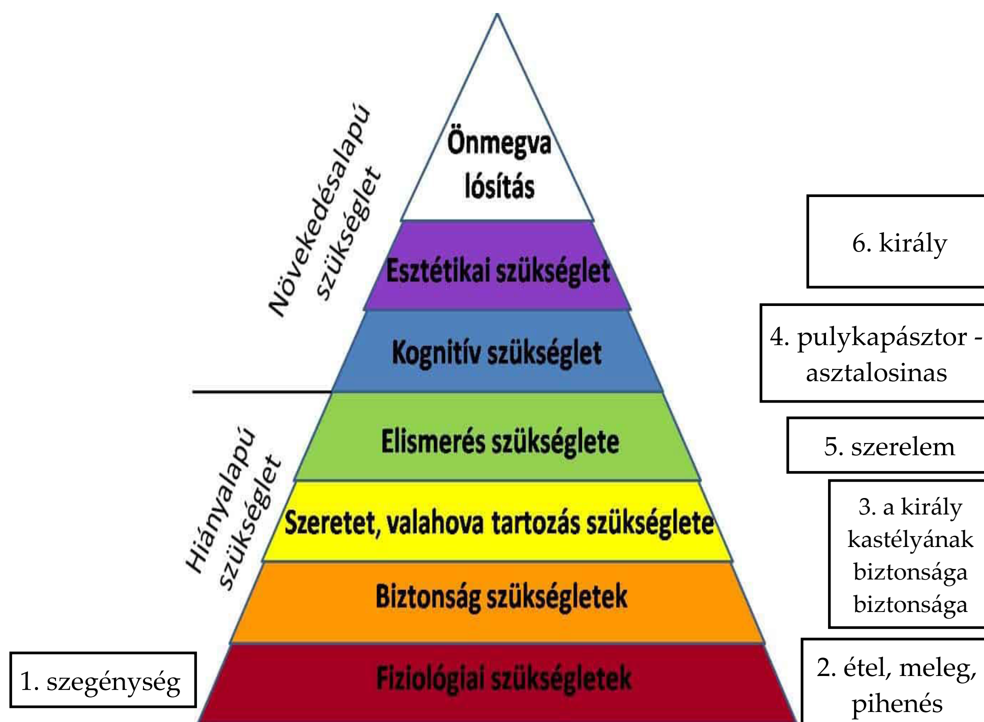
Az asztalosinasnak való előléptetés (pulykapásztor → asztalosinas) rögtön az 1.4. szintre utaló szükségletek űrét tölti ki: a teljesítmény elismerését. Ezzel párhuzamosan ugyanakkor a 1.5. szintnek, a szeretet kielégítésének is eleget tesznek az életesemények:

*Volt a királynak három leánya, a kisebbik szebb még a rózsánál s liliomnál is****. Ez Palkót erősen megszerette****. Palkó ezt észre is vette, s naponként annyira hozzábátorodott, hogy* ***szerelembe habarodtak.***

A továbbiakban a mese összes történése, amelyek mozgatórugója az ellenfelek (a királykisasszony szülei) által kitalált próbák kiállása, az akadályok leküzdése – mind-mind a legmagasabb B-jellegű szükséglet, az önmegvalósítás követelményének teljesítéséért van, a saját élet feletti hatalom elnyeréséért. Az önmegvalósítási igények kielégítésével az egyén a képességeit és lehetőségeit maximálisan kihasználja, olyan tevékenységet végez amit szeret, amiben ki tud teljesedni, király lehet a saját életének birodalmában:

A leányt csakhamar ***beállították a királyságba, ő pedig Palkót urának választotta****, megesküdött vele, s ha meg nem haltak, máig is élnek nagy boldogságban.*

1. ábra: *A Szép Palkó című mese szükséglethierarchiája*



A *Rózsa Vitéz* című mesében a hős biztonsági szükséglete sérül rögtön a mese elején, amikor ellenség tör be az országba, és a király fiai, Rózsa Vitéz és a testvérei kénytelenek elmenekülni a saját országukból. Ennek az igénynek a kielégítése hajtja a hőst, amikor vándorútja során betér egy kastélyba:

> *Rózsa, amikor a hetedik havasba is bejutott, jó messze, meglátott egy szép kastélyt, s abba betért mint fáradt utazó, hogy ott megháljon. Megtelepedett egy házban.*

A biztonsági szintre utaló szükségletek kielégítésére törekvő igény annyira erős a hősben, hogy háromszor kerül abba a helyzetbe, hogy teljesen megsemmisül, a kastélyba hazaérkező óriások darabokra szaggatják: *Összeaprították, mint egy torzsát*.

Az, hogy Rózsa vitéznek háromszor kell meghalnia, és (az élet birtokában levő) kígyólány segítségével új életre kelnie, összefüggésben azzal, hogy Rózsa Vitéz a proppi hőstipológia alapján a bajba került vagy áldozat hőstípusba tartozik (Propp, 1975/1999). Bajba jutott hőstípusként nem szembeszáll az ellenséggel, hanem sodródik az eseményekkel, és odébáll, amikor ellenség üt az országra. A továbbiakban is a visszahúzódás, az elkerülés a viselkedése sajátossága:

Megnyílik este nagy dörömböléssel a kastály kapuja, s hát hét nagy óriás állít be az udvarra, s onnan a házba. Akkora volt mindegyik, mint egy nagy torony. Rózsa ***ijedtében az ágy alá bújt****...*

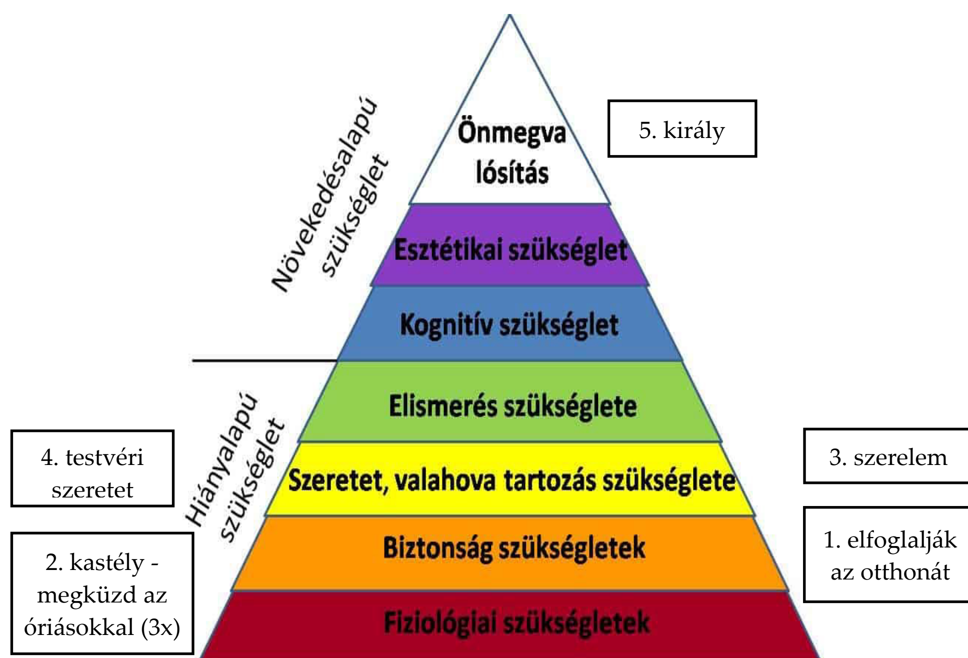
Erre a hőstípusra a passzív kommunikáció jellemző, nem ő kér segítséget a segítőtől, ő csak elfogadja a kígyólány segítségét:

A bokorból előmászott egy leányfejű kígyó, s a Rózsa testének minden kicsi darabját összeszedta, szépen összerakosgatta...

Az újjászületésekkel egyre erősebbé váló Rózsa Vitéznek meg kell küzdenie az óriásokkal, ki kell vívnia a biztonságát. Amikor ez megtörténik, akkor tud továbblépni a szükségletek magasabb szintjére, a kapcsolatokéra, és a megváltott kígyóleányt feleségül venni (*Legyen tiéd az életem, s egész magam!*). A szeretet, a valahová tartozás igényét elégíti ki, amikor a bajba jutott bátyjai megkeresésére indul (*Mennem kell, hogy két bátyámat felkeressem, mert rosszul van dolguk!*). Akkor jöhet el a királlyá válás (önmegvalósítás) időszaka, amikor ezt a próbát is kiállta:

Az óriásoktól megmentett nagy országot kézhez vették. Rózsa s a kedvese egybekeltek.

Az önmegvalósítás szükségletét tehát mi a királlyá válás funkciójával (XXXI. A hős megházasodik és trónra lép, Propp, 1975/1999, 64) hozzuk összefüggésbe, így jelenthető ki, hogy a varázsmesék hősei a legmagasabb rendű növekedésalapú szükséglet irányába mozognak a bejárt útjuk során, és ezt teljesítik be a királlyá válásukkal. Itt tesszük hozzá, hogy ennek



2. ábra: *A Rózsa Vitéz című mese szükséglethierarchiája*

ellentmond Juhász és Gubányi kutatásasa (2011): Illyés Gyula- és Benedek Elek-meséket megvizsgálva arra a következtetésre jutottak, hogy „a szükségletek előfordulási gyakorisága csökkenő sorrendben a következő: fiziológiai, szeretet-kapcsolat, kognitív, esztétikai teljesítmény, s nincs egy sem, amelyik az önmegvalósításról vagy a transzcendens önmegvalósításról szólna (Juhász, 2017, 97).

3. Szép Palkó és Rózsa Vitéz megküzdési stratégiái

A pszichológiában a megküzdési képességek azoknak a stratégiáknak az összefoglaló neve, amelyek azt mutatják meg, hogyan tud a személy a nehéz, stresszkeltő élethelyzetekkel megbirkózni. A következőkben a megküzdési (coping) stratégiák leírása következik, majd megvizsgáljuk, ezek közül melyek jelennek meg alkalmazott technikaként a két mese hőseire.

Lazarus és Folkman (1986) a fő, a problémaközpontú és érzelemközpontú megküzdési formákon belül további nyolcféle stratégiát különít el:

- konfrontáció: ez a problémával való szembehelyezkedést, aktív megküzdést jelenti;
- eltávolodás: a helyzettől való érzelmi és mentális távolságtartást jelenti, hogy energiát gyűjthessen a további megküzdéshez;
- érzelmek és viselkedés szabályozása: ez az adott helyzet megoldását legjobban segítő érzelmi kifejezésmód és viselkedés megtalálását jelenti;
- társas támogatás keresése: a társas környezet részéről rendelkezésre álló erőforrások, támogatások keresését és kihasználását jelenti;
- a felelősség vállalása: az észlelt, tulajdonított kontroll vállalása kerül előtérbe ebben az esetben;
- problémamegoldás-tervezés: kifejezetten kognitív, racionális stratégia, azoknak a lehetőségeknek a kiértékelését jelenti, amelyek a helyzet megoldását elősegíthetik;
- elkerülés-menekülés: nem vállalja a konfrontációt, kilép a szituációból;
- pozitív jelentés keresése: a negatív jelentésű esemény kihívásként, bizonyos szempontból pozitívként való értékelése történik ekkor (idézi Margitics és Pauwlik, 2006).

A mesehősök által alkalmazott megküzdési mechanizmusok jellemzően összefüggésben vannak a hőstípussal is, amelyet a mesehős képvisel. Például a kereső hőstípus nyitottsága, aktív kommunikációs stílusa, és a viselkedésére jellemző általános aktivitás révén inkább keresi a társas támogatást baj esetén, mint a bajba jutott hős, amelynél gyakrabban találkozunk az elkerülés-menekülés stratégiájával. Szép Palkó kereső hőstípusként maga szólítja meg az óriást, menedéket és segítséget kérve tőle, tehát a társas erőforrások keresésével és kihasználásával él, míg Rózsa Vitézre mint bajba jutott hőstípusra ez nem jellemző. Rózsa Vitéz megküzdési módozata az útja elején egyértelműen a menekülés-elkerülés: elmenekül a saját országából, az óriások elől elbújik az ágy alá. Szép Palkó

is a rá kiszabott feladattal való szembesüléskor azok látszólagos megoldhatatlansága miatt először az elkerülést-menekülést választaná (– *Jaj, uram király, hisz azt ember nem tudná megtenni!*), majd – mivel a menekülés nem lehetőség, mert börtönbe vetik – érzelemközpontú megküzdési stratégiát működtet: *Nekibúsult Palkó a tömlöcben! Úgy sírt, mint a kicsi gyermek.* A kicsi királykisasszony az a személy ebben a mesében, aki a problémamegoldás-tervezés megoldási útvonalát választja a bajban:

> *Hanem a kisebbik királyleány egy titkos lappancson hozzá beosont, s megvigasztalta. Adott neki egy rézcsapójú ostort, s azt mondta:*
> *– Ezzel állj ki a kapu elé a dombra, rittyents vele hármat, s arra az ördögök előjönnek. Te parancsolj nekik, s ők megteszik, amit kívánsz!*
> *Palkót a lappancson kieresztette, s maga ott bent maradt, míg Palkó visszajön.*

Mindkét hősnek alkalmaznia kell a konfrontáció megküzdési stratégiáját, és nagyon izgalmas végigkövetni a mesében azt, hogy a történések nem hagyják a hősöket továbblépni addig, amíg szembe nem néznek a problémával, amíg konfrontálódnak az ellenséggel, és ebből a konforntációból győztesen kerülnek ki. A vizsgált mesékben többféle konforntációra is sor kerül, és az is észrevehető, hogy ezek egyre nehezebbek, egyre magasabb rendű képességek működtetését követelik meg a hősöktől. A Szép Palkó című mesében az első két próba megoldását a királykisasszony találja ki, és az ördögökkel ápolt jó kapcsolatát alkalmazva az ördögök Szép Palkó helyett megoldják a feladatokat. A harmadik és legnehezebb feladatot, amit a királytól kap (betörni a ló képét magára öltött királyt, királynét és a királykisasszonyokat), neki magának kell megoldania, csak eszköz- és információbeli segítséget (rézkantár; hogyan kell betörni a lovakat) kap a királykisasszonytól. Amikor azonban valóban legyőzhetetlen az akadály, és az életükbe kerülne, ha maradnának, akkor Palkó és a királykisasszony a menekülést választják (– *Ne félj, csak menjünk minél sietősebben, s ide vissza se gondoljunk, mert máskülönben jaj lesz nekünk!*).

A halálból feltámadt és egyre szebb, illetve erősebb Rózsa Vitéznek is újból és újból meg kell küzdenie az óriásokkal, addig, amíg véglegesen le nem győzi őket. A legnehezebb próba azonban még hátravan: az óriások anyját, a varázserővel bíró gonosz boszorkányt egyedül, segítség nélkül győzi le. Ráadásul úgy, hogy kontrollt, felelősséget vállal, és ő, aki a mese elején elmenekült, illetve a konfrontációt kerülni próbálta, maga indul útnak, amikor a testvérei bajba kerüléséről hírt ad neki a véressé változott fehér kendő. Ugyanígy vállal felelősséget Szép Palkó és a királykisasszony, amikor a királyné átkát, a felejtést (a legsúlyosabb próbát) emlékezéssel törik meg. A próbák, akadályok és a megküzdési stratégiák összefoglaló táblázatát, illetve egymáshoz kapcsolódását mutatja az 1. sz. táblázat:

1. táblázat: *Akadályok és megküzdési stratégiák a Szép Palkó és a Rózsa Vitéz c. mesékben*

Mese	Akadályok/próbák	Segítség igénybevétele	Megküzdési stratégiák
Szép Palkó	**I. próbák (teljesíthetetlenek, értelmetlenek)** I.1. nagy erdő - kaszajba rakni I.2. az erdő helyét bevetni haricskával - puliszka	I.1.segítség (helyette) I.2.segítség (helyette)	I.1. – I.2. menekülés-elkerülés („nem tudom"), érzelemközpontú (búsul, sír), problémamegoldás-tervezés (királykisasszony)
	I.3. lovakat járatni	I.3.neki magának kell megoldania+segítség	I.3. konforntáció
	II. üldözés II.1. király (sas) – átváltozás (köles-kölesőrző) II.2. király (sas) – átváltozás (pásztor – bárány) II.3. király (sas) – átváltozás (kápolna – remete) II.4. királyné (sólyom) – átváltozás (tó-réce)	segítség – varázserő + együttműködés	II. elmenekülnek + alakot változtatnak

Mese	Akadályok/próbák	Segítség igénybevétele	Megküzdési stratégiák
	III. átok – felejtés (az emlékezés hiánya)		III. felelősségvállalás (Eszébe jut minden.)
	I. óriásokkal való megküzdés		
	I.1. elbukik (3x)	I.1.segítség (életvíz, forrasztófű) az élethez	I.1. menekülés-elkerülés)bebújik az ágy alá)
Rózsa Vitéz	I.2.legyőzi őket	I.2. egyedül küzd meg	I.1–I.2. konforntáció
	II. boszorkány		
	II.1. legyőzi	segítség nélkül,	II.1. konfrontáció
	II.2. megmenti (felébreszti) a testvéreit	egyedül küzd meg	II.2. felelősségvállalás

4. Alkalmazási lehetőségek

Meséinkben a cselekvés erején van a hangsúly, a magyar népmese nem ismeri a kívülről jött megváltást, csak az individuális megszabadulás útját (Boldizsár, 2006, 84). A magyar népmesék egyik megkülönböztető sajátossága ez a próbákkal, akadályokkal teli út, ami a végső cél elérése felé löki a hőst. A mese azt mutatja meg, hogy az ember mire képes. A hőst – akár kereső, akár bajba jutott hőstípus – a mese eseményei arra kényszerítik, hogy az előtalált akadályokkal előbb-utóbb szembenézzen, és ezzel az élete hiányainak űrjét betöltse. Sőt, a hiányalapú (alacsonyabb rendű) szükségletek kielégítése után a növekedésalapú szükségletek legmagasabbikát, az önmegvalósításét is betöltik. A mese a befogadók számára nemcsak arra nyújt mintát, hogy ez az út a mindenkori ember számára bejárható, hanem cselekvésrepeortárral is elláthatja, amely nem a recept merevségével hat, hanem éppen a rugalmasságot, a helyzethez igazítottságot hangsúlyozza: a probléámval való találkozás első pillanatában rendben van a menekülés, a sírás, de ezt a problémamegoldás megtervezésének, a konfontációnak, a felelősségválallalásnak kell követnie a királlyá váláshoz.

A népmesék szükséglet-, hőstípus- és megküzdési módozatelemzése alkalmazható a saját írású mese hasonló szempontú vizsgálatában, amely a mesét író egyén szükségleteiről, észlelt akadályairól, a segítséghez való viszonyulásáról, megküzdési módosatairól árul el nagyon sokat, és a mesebeli elakadások felülírása, majd cselekvésbe való átültetésével elérhető a tanulás, a viselkedés megváltoztatása. „A mesék feltárt lelki folyamatait felhasználhatjuk megismerő, azaz diagnosztikai céllal, előkészítve olyan lelki folyamatok tudatos, tervezett alkalmazását, amelyek összetevőit akár külön […] gyógyításhoz alkalmazhatjuk" (Juhász, 2017, 94).

Irodalomjegyzék

Bettelheim, B. (1976/2013): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó, Budapest.

Boldizsár I. (2015): *Meseterápia*. Magvető Kiadó, Budapest.

Boldizsár I. (2004): *Mesepoétika*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Juhász L. (2017): Mesepszichológiától a mesterápiáig. In Szávai I. (szerk.): *A mese hídszerepe*. Pont Kiadó, Budapest, 91–105.

Honti J. (1937): *A mese világa*. Pantheon kiadás, Budapest.

Kádár A. (2013): *Mesepszichológia*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Margitics F. – Pauwlik Zs. (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői neveléssel. *Magyar Pedagógia*, 106 (1), 43–62.

Maslow, A. H. (1970): *Motivation and Personality*. Harper and Row, New York.

Nagy O. (1978): *A táltos törvénye. Népmese és esztétikum*. Kriterion Kiadó, Bukarest.

Propp, V. J. (1975/1999): *A mese morfológiája*. Osiris Kiadó, Budapest.

A mesék lelőhelye:

Háromszéki népmesék. Kriza János nyomán, 2015, Mentor Kiadó, Marosvásárhely.

Az óvodás gyermek mentalizációs képességének vizsgálata mesék által

SZÉKELY KATALIN

szekelykatalin2001@gmail.com
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

SZÁNTÓ BÍBORKA

biborka.szanto@ubbcluj.ro
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

A másokkal való kapcsolatteremtés és -fenntartás életünk legfontosabb területe, hiszen az ember társas lény, akinek szüksége van másokra. Ezért nem telnek úgy el napok, hogy ne kommunikáljunk, ne lépjünk interakcióba más emberekkel. Ennélfogva mi, emberek sokat gondolkodunk azon, hogy mit gondolhatnak mások (rólunk, a kommunikációs helyzetről), milyen szándékaik, érzéseik lehetnek, mi a megnyilatkozásaik „mögöttes üzenete". Ezt próbáljuk ösztönszerűen megjósolni, majd ezzel a „jóslattal" magyarázzuk tetteiket. Sok esetben jól ki tudjuk mások szándékait, érzéseit stb. következtetni, máskor pedig nem járunk sikerrel, és könnyen lehet, hogy kapcsolatainkban éppen ezért adódhatnak konfliktusok. Például egy munkatárs a kollegájáról azt gondolja, hogy azért nem áll szóba vele, mert az azelőtti nap estéjén nem hívta meg egy italra a bárban. De valójában, mondjuk, az a helyzet, hogy a kolléga szomorú, mert összeveszett a párjával, és ezért nincs kedve társalogni. Ehhez hasonlóan a beszédből is képesek vagyunk kikövetkeztetni, hogy vajon miért, milyen

szándékkal mondott valamit a beszélgetőpartnerünk, valamint írott szövegből is képesek vagyunk kikövetkeztetni a leírt magatartást, párbeszédet. Például, egy pár összejövetelre hivatalos egy őszi estén: a nő otthonról érkezik, a férfi a munkahelyéről. Megegyezés szerint a nő megvárja a párját. A férfi késik, megváratja nőt. Amikor a férj megérkezik, a nő rögtön megkérdezi: „Hol voltál ennyi ideig?”. Mi olvasók rögtön arra gondolunk, hogy a nő talán féltékeny, megunta a várakozást, esetleg megfázott, vagy aggódott férje miatt. Számtalan lehetőség van a magyarázatra. Képesek vagyunk kitölteni magyarázatokkal a párbeszéd, írott szöveg hiányos részeit.

Az emberi test nagyon összetett, egymásra épülő elemekből tevődünk össze. Az agy esetében is erről van szó: rendkívül bonyolult „szerkezetként” irányítja az egész testünket. Az emberi agy olyan fontos neuronokat tartalmaz, amelyek felelősek más emberek állapotainak a megértéséért: ezek a tükörneuronok.

Az emberi elmében megfogalmazódó gondolatok, szándékok kívülállók számára is követhető, közvetlen módon nem nyilvánulnak meg, ezért ezekre következtetnünk kell az interakcióink során. Ezt a következtetést az ember elmeolvasási képessége teszi lehetővé: egy olyan kognitív képesség, amely segítségünkre van a hétköznapokban a társas életben, hiszen e képességünk által értjük meg a körülöttünk élő embereket, és általa képesek vagyunk kommunikálni velük. Kutatásunkban az óvodáskorú gyermekek elmeolvasási képességének működését vizsgáltuk mesehallgatás során. Azért választottuk a meséket, mert a mese műfaja a közel áll az óvodás gyermekek gondolkodásmódjához (pl. a mágikus világkép érvényesülése által). A mesék – mint narratív szövegek – szereplőket vonultatnak fel, a szereplők tetteit gondolataik, érzéseik, szándékaik vezérlik, interakciókba lépnek egymással. Mivel azonban a szereplők gondolatai, szándékai stb. Nem mindig jelennek meg közvetlen módon a szövegben, a mesét hallgatónak ki kell következtetnie ezeket a szöveg utalásaiból, ez segíti őt a szereplő tetteinek a megértésében. Ezért feltételeztük azt, hogy összekapcsolható a mentalizációs képesség és a mese.

1. A mentalizációs képesség, a mese és a közöttük lévő kapcsolat

1.1. A mentalizációs képesség fogalma

A tudatelmélet fogalma az angol Theory of Mind (rövidítve: ToM) kifejezésből származik. A kifejezés a szakirodalomban tudatelméletként, mentalizációs képességként, elmeteóriaként, elmeolvasásként is megjelenik (Deák, 2007; Schnell, 2007; Kovács-Téglás, 2011; Dósa, 2013; Bernáth, 2014; Zunshine, 2014).

A fogalom bevezetése Premack és Woodruff (1978) nevéhez fűződik. Ők azt feltételezték, hogy a csimpánzok képesek arra, hogy kikövetkeztessék fajtársuk mentális állapotait (Gál 2015, 59). A mentalizációs képesség egy speciális kognitív adottság, társas-kognitív képesség: a mentális állapotok tulajdonításának képessége (Deák, 2007; Zunshine, 2014; Gál, 2015; Horváth, 2020). Olyan elmemodulként határozzák meg, amely lehetővé teszi más személyek szándékainak és gondolkodásmódjának olvasását (Link-Wyer, 2008). Pszichológiai képesség, mert „elméleteket tudunk gyártani más emberek szándékaira, vágyaira vagy céljaira vonatkozóan, és viselkedésüket ezekkel az elméletekkel magyarázzuk. Kognitív szempontból képesek vagyunk más embereknek a sajátunkétól eltérő elmetartalmat tulajdonítani" (Horváth, 2020, 34). Baron-Cohen, Kiss, Bíró, Egyed és Király szerint a mentalizációs képesség társas kognitív képesség, mivel mentális állapotokat (például vágyakat, gondolatokat, szándékokat, érzéseket) tulajdonítunk önmagunknak és másoknak (Gál, 2015). A mentalizációs képességünket a kognitív tudósok kezdik úgy értékelni, mint egy speciális kognitív adottságot főként az autizmus és a kognitív fogyatékosságok tanulmányozásának köszönhetően (Zunshine, 2014).

Mások mentális állapotának megértése kulcsfontosságú képesség, a humán társas információfeldolgozás kulcskomponense (Stone – Baron-Cohen – Calder – Keane –Young, 2003; idézi Bernáth, 2014), mert segítségével interakcióba lépünk más emberekkel. Mások vágyai, gondolatai közvetlen módon nem figyelhetőek meg számunkra, ezért következteté-

seket vonunk le velük kapcsolatban. Lehetővé teszi mások viselkedésének megjóslását, előrejelzését, ezáltal képesek vagyunk saját viselkedésünket módosítani, a másik mentális állapotához igazítani. Az emberek viselkedését, amelyet mentális állapotok vezérelnek, kikövetkeztethetjük cselekedeteikből, reakciójukból, arckifejezésükből, testbeszédükből, más külső jelekből (Kovács – Téglás, 2011; Kidd – Castano 2013; Southgate, 2013; Nikolajeva, 2014; Bernáth, 2014;).

1.2. A mentalizációs képesség kialakulása

A mentalizációs képesség evoluciós termék. Az evolúciós pszichológusok szerint a mentalizációs képesség a pleisztocén korban (i.e. 2–10.000) fejlődött ki, és kialakulását az emberi csoportok létszámának 200 fölé való növekedése magyarázza. Alkalmazkodó, adaptív válaszként jött létre, hiszen az emberi csoportokban élő hordatársak viselkedésének mentális tartalmának magyarázata lehetővé tette a viselkedés előrejelzését és manipulációját (Horváth, 2020). Egyfajta kihívás volt számukra, hogy megértsék csoportjuk viselkedését, amely nemritkán 200 főt számlált (Zunshine, 2014). Ez a képesség ekkortól nagy evolúciós előnnyel járt (Horváth, 2020).

1.3. A mentalizációs képesség szerepe

A mentalizációs képességnek fontos szerepe van az emberek életében. Éppen ezért elengedhetetlen funkciót tölt be a szociális világban való boldogulásban, mivel az embereknek fontos megérteni mások mentális állapotát ahhoz, hogy boldoguljanak az életben. E képesség lemaradást mutat az autizmussal élő emberek esetében (Hadwin – Kovshoff, 2013). A mentalizációs képesség által értelmet adunk a kommunikációnak. Hipotéziseket alkotunk a beszélő mentális állapotairól, és a beszélő folyamatosan megfigyeli a hallgató információs szükségleteit. Az emberi társalgások összefonódnak a mentalizációs képességgel. Ugyanezek a folyamatok zajlanak a nem-nyelvi kommunikáció során is (Howlin – Baron-

Cohen – Hadwin, 2005; Schnell, 2007). A mentalizációs képesség által képesek vagyunk a beszéd megértésére, azon belül az idiomatikus (nem szó szerinti) jelentés kikövetkeztetésére, a vicc és az irónia megértésére (Howlin – Baron-Cohen – Hadwin, 2005; Schnell, 2007).

1.4. A mentalizációs képesség életkori változásai

Fontos megemlíteni, hogy a mentalizációs képesség kb. négyéves korra alakul ki. Négyéves korára a gyermek képes figyelembe venni a személy vágyait, vélekedéseit annak bejóslása során, hogy mit fog érezni az illető, vagyis az övéktől eltérő mentális állapotokat tulajdonítanak, amelyek a világ reprezentációi (Howlin – Baron-Cohen – Hadwin, 2005; Ferenczi, 2009; Bernáth, 2014). Ekkorra válik képessé átvenni a másik ember nézőpontját, és így meg tudja ítélni azt, hogy a másiknak az övétől eltérő viselkedése lehet (Bernáth, 2014). A hatéves gyermek már képes megtéveszteni a másik személyt, tehát átveszi egy másik személy perspektíváját, és meghatározza, hogy az mit fog hinni az átadott információ alapján. Képes érvelni a „ha-akkor kapcsolat" keretein belül (Link-Wyer, 2008). Hét-nyolcéves korra már tisztán megbecsüli egy másik személy harmadik személyről való vélekedését, ezt nevezzük a harmadlagos reprezentációnak (Bernáth, 2014). A mentalizációs képességet a valós életben, a többi emberrel való interakció során fejlesztik ki (Nikolajeva, 2014).

1.5. A gyermeki világlátás és a mese

Az óvodáskorú gyermekek világlátása eltér a felnőttekétől, és nagyban megfelel a mese által közvetített világképnek (Vajda, 2001). A mesék világa ugyanúgy működik, mint a gyermekek mágikus világképe. Éppen ezért a mesék világa a gyermekek gondolkodását tükrözi. A gyermek azonosul a mesefigurákkal, saját helyzetét éli át. Nagyszerű, felszabadító élményt, katarzist él át (Ranschburg, 2014).

A mese segíti a lelki, pszichikai, spirituális túlélést, valamint a szellemi nevelés eszköze, világrendező és vigasztaló ereje van (Zilahi, 1989;

Vekerdy 1996; Tancz, 2009). A félelem és a szorongás ellenszerét, az érzelmi biztonságot a játékkal és a mesével tudjuk közvetíteni, tehát a mese oldja a szorongást, amelynek forrása az, hogy a gyermek élete a felnőttektől függ, egymaga gyenge és kicsi ebben a világban (Zilahi, 1989; Vekerdy, 1996). A mese által a belső indulatokat, szorongásokat belső képekben tudjuk feldolgozni (elaboráció). A mese világképi tanítást ad: a világban van rossz, és ezt le lehet győzni, ahogyan a mesebeli legkisebb királyfi, szegény legény stb. is legyőzi a gonoszt. A gyermek azonosítja magát a mesehőssel, így a mese segít a félelmek leküzdésében (Vekerdy, 1996). Ugyanakkor fantáziaanyagot ad a gyermeki képzelőerőnek, képeket nyújt, amely által a gyermek megérti a lényeges dolgokat, valamint a képzelőerő segítségével utánzási, szereptanulási és identifikációs alkalmakat teremt (Büki, 2009; Tancz, 2009). A mesék világa hasonlít a gyermekek világlátásához, éppen ezért nagy szerepe van a gyermekek fejlődésében. A mese fejlesztőhatása széleskörű, a gyermeket fejleszti szellemileg és lelkileg egyaránt, ezért nagyon fontos a mesélés és a mesehallgatás az óvodáskorú gyermekek fejlesztésében.

1.6. A mesék fajtái

A mesének két nagy típusát különböztetjük meg. A mese egyik fajtája a népmese, amelyet a népköltészet őrzött meg szájhagyomány, majd feljegyzés útján. Cselekménye változó, a szájhagyomány szerint gazdagodik, vegyül más mesék elemeivel, kopik. A népmesében találhatóak vándormotívumok, amelyek a mese térbeli és időbeli vándorlása során épültek be a műfajba és más-más népek meséiben fellelhetők (Szántó, 2020). A népmesék típusai közé tartoznak a mágikus, varázs- és tündérmesék, a tréfás mesék, a falucsúfoló mesék, a legendamesék, az állatmesék, a novellamesék, formulamesék, ostoba ördögről szóló mesék és a bolondmesék (Büki, 2009; Szántó, 2020). A mesék másik fajtája az irodalmi mese, más néven műköltészeti mese. Jellemzője a rövid terjedelem, egy központi hős, egy vagy párhuzamos szálon futó történet, valamint az aktualizálási szándék, ami az aktuális nyelvhasználatot és világlátást jelenti.

A műköltészeti mesében is megtalálható a népmese világképe és a csoda. A meseszerzők a népmesét újragondolva teremtik meg a műköltészeti mesevilágot. A világról tapasztalatot, tudást közvetítenek a csoda által teremtett abszurd univerzum segítségével. A racionális és az irracionális világ egybefonódása jellemzi, nem választja szét a két univerzumot. Típusai egyeznek a népmesével. Az irodalmi mesének van alkotója, aki tudatos elbeszélői technikát alkalmaz: bemutatja a belső történéseket, amely által létrejön a jellemfejlődés, az egyik szerepkörből a másikba való átlépés (Szántó, 2020).

1.7. A mese és a mentalizációs képesség kapcsolata

A mentaliziációs képesség és az irodalom kapcsolatban állnak egymással, abban a vonatkozásban, hogy narratív szövegek olvasása során a befogadónak – a hétköznapi interakciókhoz hasonlóan – működtetnie kell a szándéktulajdonítási képességét. Így a mesét mint narratív szöveget is szoros kapcsolat fűzi e pszichológiai képességhez. A szépirodalmi szövegek az olvasót arra késztetik, hogy kapcsolatba lépjen a szerzővel és a szereplőivel (Kidd – Castano, 2013). A jelek által, amelyek a szereplőkhöz kapcsolódnak, érzéseikre következtetünk és megjósoljuk tetteiket, mentális tartalmakkal ruházzuk fel őket, mindezt erőfeszítés nélkül, amelyek lehetővé teszik, hogy megértsük viselkedésüket, és úgy érezzük, hogy a kitalált emberek mentális tartalmakkal rendelkeznek (Kidd – Castano, 2013; Zunshine, 2014). Egy fiktív történet meghatározza azt, hogy mit gondolunk a szereplőkről, jellemkonstruálásra kényszerít, olvasóként pszichológiai folyamatokat alkalmazunk, amelyek segítségével hozzáférhetünk a szereplők tapasztalataihoz (Kidd – Castano, 2013). A fikcionális szövegek olvasása gazdagítja mások életéről való ismereteinket, valamint segít abban, hogy felismerjük a hozzájuk kapcsolódó hasonlóságunkat. Az olvasmányokban bonyolult személyiségek szerepelnek, amelyek lehetőséget biztosítanak arra, hogy megismerjük mások tapasztalatait következmények nélkül (Kidd – Castano, 2013; Nikolajeva, 2014). Éppen ezért olvasunk szívesen szépirodalmat, mert különböző

elmetartalmakat „próbálunk fel", mintha intim hozzáférésünk lenne a saját környezetünkön kívül eső emberek gondolataihoz. Ugyanakkor gazdag ingeranyagot biztosítunk a mentalizációs képességünket alkotó kognitív adaptációknak (Zunshine, 2014).

2. A óvodáskorú gyermekek mentalizációs képességének vizsgálata meséken keresztül

2.1. Kutatási probléma

A kutatási probléma az óvodáskorú gyermekek mentalizációs képessége működésének vizsgálata, illetve az életkori jellemzők különbségének elemzése a négy- és hatéves gyermekek mentalizációs képességének vonatkozásában. A mentalizációs képesség működését mesék által vizsgáltuk vizsgáltuk. Célunk volt megfigyelni, hogy a gyermekek a viselkedés, a gondolat vagy az érzelmek közül, melyiket hajlamosak leginkább kikövetkeztetni, valamint megvizsgálni a mentalizációs képesség életkori jellemzőinek különbségeit a négyévesek és a hatévesek esetében mesehallgatás során.

2.2. Minta

A kutatás mintáját hozzáférés alapú mintaválasztás technikájával választottuk ki. A minta nagysága összesen 30 gyermek (N=30), ebből 15 négyéves, 15 hatéves, a négyévesek közül 8 lány és 7 fiú, a hatévesek közül 10 lány és 5 fiú. Az óvónőktől származó információk alapján a gyermekek többségének, a 30 gyermekből 26-nak olvasnak mesét otthon, 4-nek ritkán, vagy egyáltalán nem.

2.3. A kutatás módszerei és eszközei

A kutatás kvantitatív és kvalitatív jellegű, eredményei részben számszerűsíthetőek, ugyanakkor az eredmények elemzésénél kvalitatív elemzést is alkalmazunk.

A mentalizációs képesség működésének felméréséhez előre meghatározott kérdéseket tettünk fel a gyermekeknek, amelyek a mentalizációs képesség működésére vonatkoznak és a meséhez fűződnek.

A kutatás eszközei azok a mérőlapok, amelyek a mesék szövegeihez kapcsolódnak. A mesék kiválasztásánál két fő szempontot vettem figyelembe. Az első szempont a gyermekek életkori sajátossága volt, a második szempont pedig a mesében lévő mentalizációs képességre utaló jegyek sokfélesége volt. A négyéves korosztálynak egy rövid terjedelmű, egyszerű megfogalmazású műköltészeti mesét választottam ki, Mézes Judit A *pajkos napsugár* című meséjét. *A tücsök és a hangya* című mese azért közös mindkét korosztálynak, mert a négyéves gyermekeknek nehezebb a másik mesénél, és a hatéves gyermekek számára könnyebb, mint a *Hiszen nem is ismersz!* című mese, és így alkalmat adott a két korosztály mentalizációs képessége működésének összehasonlítására. Ennél a mesénél is figyelembe vettem a gyermekek életkori sajátosságait és a mesében fellelhető jegyeket, amelyek a képesség működésének megvizsgálására adnak lehetőséget. A mérőlapok, a mesékhez tartozó kérdéssorok olyan kérdéseket tartalmaznak, amelyek a gondolatok és azok okának, a cselekedetek és azok okának, az érzelmek és azok okának és a külső jelek kikövetkeztetésére vonatkoznak. Ezek a kérdéstípusok a mentalizációs képesség jegyeit támasztják alá.

2.4. A kutatás menete

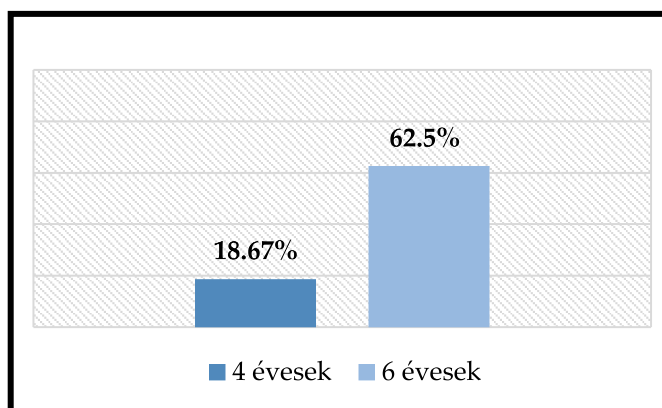
Az egyéni vizsgálatot egy olyan helyiségben végeztük, ahol nem voltak zavaró tényezők, csend volt. Felolvastuk a mesét, a gyermek válaszolt a kérdésekre, a válaszokat leírtuk, majd ugyanígy jártunk el a második mese esetében is. Ezután egy kis jutalomban részesítettük a gyermekeket. A négyéveseknek először elolvastuk Mézes Judit *A pajkos napsugár* című meséjét, ezt követően a hozzá kapcsolódó kérdéssor alapján tettük fel a kérdéseket. Majd La Fontaine *A tücsök és a hangya* című meséjét olvastuk el, ezután a hozzá kapcsolódó kérdéseket tettük fel. A hatéves gyermekeknek *La Fontaine A tücsök és a hangya* című meséjét olvastuk el, és feltettük

ugyanazokat a kérdéseket, amelyeket a négyéves gyermekeknek is. Végül a hatévesek számára felolvastuk a második mesét, *Sandra Grimm Hiszen nem is ismersz!* című meséjét, ezt követően kérdéseket tettem fel.

2.5. Eredmények

Az eredményeket a kutatás hipotézisei alapján mutatjuk be. Az első hipotézisünk a viselkedés, cselekedet és annak okának a kikövetkeztetésére vonatkozik, amely szerint *a négyéves gyermekek kevésbé képesek megállapítani a cselekedet okát, mint a hatéves gyermekek.* A hipotézis beigazolódását mutatja az 1. számú diagram, amelyben jól látszik a két korcsoport válaszai között lévő különbség.

Ugyanakkor az alábbi példán is tükröződik a két korosztály a kérdésre adott válaszai között lévő különbség: a *Miért csóválta a csápját a hangya?* kérdésre a négyévesek közül 15-ből 3 gyerek (18,67%) adta azt a választ, hogy a hangya azért csóválta a csápját, mert nem akart ételt adni a tücsöknek. A hatévesek közül 15-ből 8 gyerek (62,5%) adta ezt a választ a kérdésre.

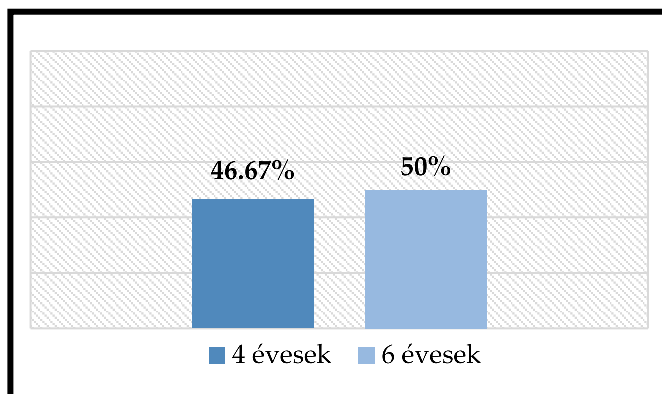


1. diagram: *A négyévesek és hatévesek válaszai a cselekedetekre és azok okára vonatkozóan*

A négyévesek ugyan képesek voltak kikövetkeztetni a cselekedet okát, de kevésbé, mint a hatéves gyermekek. Tehát az első hipotézisünk beigazolódott. Összehasonlítva a két korcsoport eredményeit, látható az

1. számú diagramon, hogy a hatévesek közül többen megállapították a cselekedeteket és azok okát, mint a négyévesek. Viszont a négyévesek közül is voltak olyan gyerekek, akik képesek kikövetkeztetni a cselekedetek okát.

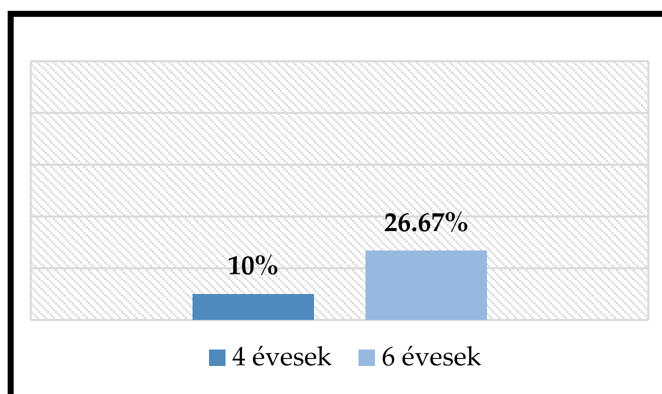
A második hipotézisünk a szereplők érzelmeinek a kikövetkeztetésére vonatkozik, miszerint *a négyéves és a hatéves gyermekek is képesek kikövetkeztetni a szereplők érzelmeit a fiziológiai jelekből, megnyilvánulásokból vagy tettekből*. E hipotézis beigazolódását is alátámasztják a gyerekek válaszai, amelyeket a kérdésekre adtak. Az érzelmek és azok okának kikövetkeztetésére vonatkozó egyik kérdés: *Miért volt szomorú a tücsök?* Mindkét korosztályból (négyévesek közül 12-en, hatévesek közül 10-en) képesek voltak a gyerekek helyesen megválaszolni e kérdést: azért volt szomorú a tücsök, mert közeledett a tél, és nem volt mit ennie. A második hipotézis is beigazolódott (2. számú diagram), mert mindkét korcsoport képes volt kikövetkeztetni a szereplők érzelmeit és azok okát.



2. diagram: *A négyévesek és hatévesek válaszai az érzelmekre és azok okára vonatkozóan*

A harmadik és a negyedik hipotézis a gondolatok és azok okának a kikövetkeztetésére utal, miszerint *a négyéves gyermekek nem képesek kikövetkeztetni a szereplők gondolatait, még akkor sem, hogyha mindez direkt módon jelenik meg a mesében.* Ugyanakkor a negyedik hipotézis arra vonatkozik, hogy *a négyévesekkel ellentétben a hatéves gyermekek képesek kikövetkeztetni a*

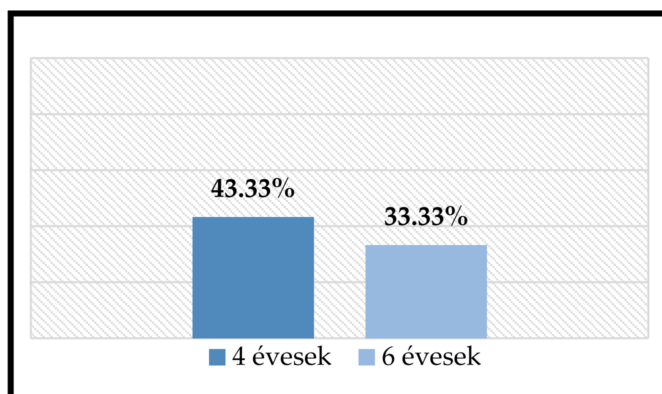
szereplők viselkedéséből, hogy mit gondol az adott szereplő egy másik szereplőről. A harmadik hipotézis részben igazolódott be, mivel a négyévesek részben képesek voltak kikövetkeztetni a gondolatokat, mert csupán csak egy kérdésre voltak képesek válaszolni azok közül, amelyek a gondolatok kikövetkeztetésére vonatkoznak. Ezt igazolja az alábbi kérdés, amelyre a négyévesek közül 15 gyerekből 6 gyerek képes volt válaszolni: *Amikor a napsugárka meleg fénnyel megsimogatta a nénit, mit gondolt a néni, mi jutott eszébe?* A kérdésre adott helyes válasz az volt, hogy a néni az édesanyjára gondolt. A negyedik hipotézis beigazolódott, mivel a hatévesek nagyobb arányban voltak képesek kikövetkeztetni a szereplők gondolatait, mint a négyévesek. A negyedik hipotézist alátámasztja az egyik kérdésre (*Mit gondolt Nesszi, amikor azt mondta Maxinak, hogy ne harapja meg?*) adott válaszok száma: 15 gyerekből 6 gyerek azt válaszolta, hogy Nesszi azt gondolta, hogy a kisfiú bántani fogja őt. Ezt mutatja 3. számú diagram is, miszerint a hatévesek már kikövetkeztetik a szereplők gondolatait.



3. diagram: *A négyévesek és hatévesek válaszai a gondolatokra és azok okára vonatkozóan*

Látható, hogy a négyéves gyermekek közül nagyon kevesen voltak képesek kikövetkeztetni a gondolatokat, ahogy ezt a 3. számú diagram is mutatja. Még úgy sem sikerült nekik ez a művelet, hogy ha azok direkt módon jelennek meg a mese szövegében. Ezzel ellentétben a hatévesek már könnyen kikövetkeztetik a szereplők gondolatait.

A külső jelek kikövetkeztetése esetében érdekes, hogy a mentalizációs képesség előző három jegyét a hatéves gyermekek nagyobb mértékben kikövetkeztették, mint a négyéves gyermekek. A négyévesek valamivel nagyobb mértékben kikövetkeztették a szereplők külső jeleinek okát, mint a hatéves gyermekek, ahogyan a 4. számú diagram is mutatja. Ezt alátámasztjuk a következő kérdés válaszainak számával is: *A hangya miért nézett a tücsökre ráncos képpel? Mit gondolhatott?* A négyévesek közül 15 gyerekből 7 azt válaszolta, hogy a hangya mérges volt, és ezért nézett a tücsökre ráncos képpel, míg a hatévesek közül eggyel kevesebben, vagyis 6-an adták ezt a választ. Mindezt annak tulajdonítjuk, hogy a négyéves gyermekek valószínűleg nagyobb érdeklődéssel fordultak a külső jelek felé, mint a hatéves gyermekek.



4. diagram: *A négyévesek és hatévesek külső jelek kikövetkeztetésére vonatkozó válaszai*

Összegzés, kitekintés

Következtetésként levonható, hogy a mentalizációs képesség életkori sajátosságokhoz köthető, mivel az eredmények alapján látható, hogy a négyévesek eredményei alacsonyabbak, mint a hatéveseké. Ez abból látszik, hogy különbség van a két korosztály mentalizációs képességének jellemzői között. Ugyanakkor célszerű és érdekes lenne megvizsgálni, hogy a mesék milyen mértékben alkalmasak a mentalizációs képesség fejlesztésére.

Nagyon fontos és értékes ennek a képességnek a működése, mert segítségével élhetünk teljes életet, lehetünk jelen igazán az emberi kapcsolatainkban. Éppen ezért elengedhetetlen az említett képesség fejlesztése, különösen napjainkban, amikor a valós emberi interakciók száma csökkenni látszik.

Irodalomjegyzék

Bernáth Á. (2014): *Az elmeolvasás és az elmeolvasásra irányuló igény szerepe egészséges felnőtt személyek társas viselkedésében.* Debreceni Egyetem BTK, Debrecen.

Büki P. (2009): A népmese és a gyermek. In Szávai I. (szerk.): *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról.* Pont Kiadó, Budapest.

Deák A. (2007): Tudatelmélet és érzelmek – a téves vélekedések és téves érzelmek tulajdonításának fejlődése 4–7 éves gyermekeknél. In Mund K. – Kampis Gy. (szerk.): *Tudat és elme. A XIV. magyar kognitív tudományi konferencia előadásai.* Typotex Kiadó, Budapest. https://www.typotex.hu/download/makog.pdf (Letöltés dátuma: 2022. 10. 31.)

Dósa Z. (2013): Elmeolvasás – a ragályos képesség. *Korunk*, 24(5), 47–53. https://docplayer.hu/110252566-Elmeolvasas-a-ragalyos-kepesseg.html (Letöltés dátuma: 2022. 11. 30.)

Ferenczi Sz. Gy. (2009): Elmélet-e a tudatelmélet? *Gyógypedagógiai Szemle*, 37(2–3), 112–128. http://real-j.mtak.hu/20996/2/GySz_2009_37_2-3_.pdf (Letöltés dátuma: 2022. 10. 31.)

Gál Z. (2015): A tudatelmélet életkori változásainak és szerepének áttekintése óvodáskortól fiatal felnőttkorig. *Iskolakultúra*, 25(5–6), 59–73. http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21653/21443 (Letöltés dátuma: 2022. 10. 31.)

Hadwin, J. A., Kovshoff, H. (2013): A review of theory of mind interventions for children and adolescents witha autism spectrum conditions. In Baron-Cohen, S. –Tager-Flusberg, H. Lombardo, M. V. (szerk.): *Understanding Other Minds. Perspectives from Developmental Social Neuroscience.* Oxford University Press, United Kingdom.

Horváth M. (2020): *A történetmondás eredete.* Typotex Kiadó, Budapest.

Howlin, P., Baron-Cohen, S., Hadwin, J. (2005): *Miként tanítsuk az elme olvasását az autista gyermekeknek?* Kapocs Kiadó, Szeged.

Kidd, C., Castano, D. E. (2013): Reading Literary Fiction Improves. Theory of Mind. *Science,* New York. 342, 377–380.

Kovács Á. M., Téglás E. (2011): A „mentalizáció eredete". *Korunk*, 22(9), 107–115. http://docplayer.hu/117068039-A-mentalizacio-eredete.html (Letöltés dátuma: 2022. 11. 07.)

Link-Wyer, Sh. (2008): Theory of Mind. *EBSCO Publishing*, Massachusetts.

Nikolajeva, M. (2014): *Reading for Learning. Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.

Ranschburg J. (2014): *A világ megismerése óvodáskorban.* Saxum Kiadó, Budapest.

Schnell Zs. (2007): Tudatelmélet és pragmatika. In Mund K. – Kampis Gy. (szerk.): *Tudat és elme. A XIV. magyar kognitív tudományi konferencia előadásai.* Typotex Kiadó, Budapest.

Southgate, V. (2013): Early manifestations of mindreading. In Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., Lombardo, M. V. (szerk.): *Understanding Other Minds. Perspectives from Developmental Social Neuroscience.* Oxford University Press, United Kingdom.

Szántó B. (2020): *Kánonok a magyar gyermekirodalomban.* Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.

Tancz T. (2009): Népmese és szocializáció. In Szávai I. (szerk.): *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról.* Pont Kiadó, Budapest.

Vajda Zs. (2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése.* Helikon Kiadó, Budapest.

Vekerdy T. (1996): *Kicsikről nagyoknak 1.* Park Kiadó, Budapest.

Zilahi J. (1989): *Mese-vers az óvodában*; Eötvös József Kiadó, Budapest.

Zunshine, L. (2014): Miért olvasunk kitalált történeteket? Elmeteória és a regény. In Horváth M. (szerk.): *A művészet eredete.* Typotex Kiadó, Budapest.

Egyetemisták által használt tanulási technikák hatékonysága a vizsgaeredmények tükrében

TANKÓ ANETT – MÁRTA

anetttanko3@gmail.com
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár
Székelyudvarhelyi kihelyezett tagozat

BARABÁSI TÜNDE

tunde.barabasi@gmail.com
Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

Bár a tanulás témaköréről számos kutatás született az évek során, a téma még mindig kimeríthetetlennek tűnik, hiszen a mai, tudásalapú társadalomban elengedhetetlen, hogy az ember rálépjen a *life long learning* rögösnek ítélt útjára. Az alábbiakban röviden bemutatásra kerülő kutatás elvégzésére legnagyobb hajtóerőként az szolgált, hogy felhívjuk a figyelmet az örömteli tanulás lehetőségére, s elültethessük a tanulás megszeretésének a magját az emberek elméjébe az által, hogy hatékony technikákra vagy azok megtalálásának útjára mutatunk rá.

Jogosan merülhet fel a kérdés, hogyan szerethetjük meg a tanulást? Hogyan szeressük azt, amikor egy vizsga előtt végig sírjuk a délutánt vagy amikor egy rosszul sikerült levezetés miatt megbukunk a vizsgán. De nem szívesen magoljuk be az irodalom műremekeit sem, nem is beszélve azokról az évszámokról, amelyeknek megjegyzését nemhogy nem szeretjük, de egyenesen fölöslegesnek tartjuk. A probléma valójában az, hogyha egy adott anyagrészt nehezen tanulunk meg, akkor a sikertelenség negatív érzését

nem csupán az anyag tartalmához, hanem magához a tanulási tevékenységhez is asszociáljuk. De vajon csak a tanár felfoghatatlan magyarázata, a tananyag típusa vagy a vizsgáig hátralévő idő rövidsége tehet arról, hogy tanulással töltött hosszú napok és éjszakák után is nem várt, rossz eredmény születik? Nem lehet, hogy a tanulási technikánkon kellene változtatnunk? Ehhez azonban rengeteget kell foglalkoznunk önmagunk megismerésével a tanulás terén. Ahhoz, hogy örömmel és eredményesen tanuljunk fontos, hogy reális célt tűzzünk ki magunk elé, de vigyázzunk arra, hogy miközben a célt tartjuk szem előtt, ne feledkezzünk meg az odavezető út milyenségéről, fontosságáról sem! Elsősorban meg kell figyelnünk magunkat, a tanulással szembeni attitűdünket, környezetünk adottságait, majd számba kell vennünk azokat a technikákat, amelyek rendelkezésünkre állnak a tanulás hatékonyabbá tételére. A legtöbb esetben a legnagyobb nehézséget nem a tananyag mennyisége okozza, hanem a megfelelő tanulási technika kialakítása. Sokan sajnálják az időt ennek megtervezésére, ugyanis azt érzik, hogy elvesz a tanulási időből. Pedig a tanulás tanulására szánt idő sokszorosan kifizetődik éppen a tanulás során, s megmutatkozik az eredményekben. Hogy a tanulást is tanulni kell? De hogyan?

Ezen kérdéskör részleges megválaszolására vállalkoztunk, amikor az egyes tanulási technikák, a tanulás és annak eredményességét befolyásoló tényezők összefüggéseinek vizsgálatát tűztük ki a kutatás elsődleges céljául. Másodlagos cél, hogy segítséget nyújthassunk azoknak az egyetemistáknak, akik hamarosan tanítani, nevelni fogják a jövő nemzedékeit, de még önmaguk sem jöttek rá az évek alatt, hogy meg kell tanulni a tanulást is, annak érdekében, hogy a tanulásban hatékonyak legyünk, s hatékonyságra serkentsünk másokat. Leginkább az egyetemisták korosztálya foglalkoztat, a felsőoktatásban zajló tanulás sajátos jellege miatt.

A félév végi vizsgák jól tükrözik a tanulási technikák hatékonyságát, mivel az önálló tanulás sikeressége egy hosszabb időszakra vonatkoztatható. A kutatásból levont következtetések elsősorban azoknak nyújthatnak segítséget, akik még bizonytalanok, nem tudják, hogyan fogjanak hozzá

a tanuláshoz, és nem hisznek abban, hogy jó eredményeket érhetnek el. Segítséget nyújthat azoknak is, akiknek már jól meghatározott és bevált tanulási rutinjuk van, mivel megerősítheti őket annak helyességében. Legnagyobb segítségül mégis azoknak szolgálhat, akik utálnak tanulni.

A kutatás eredményeinek követése során betekintést nyerhetünk az egyetemisták tanulási technikáiba, és a vizsgaeredmények segítségével megítélhetjük azok hatékonyságát, ugyanakkor kideríthetjük, hogy a reál és humán tantárgyak esetében egymástól különböző technikák jelentik-e a siker kulcsát. Visszajelzést kaphatunk eddigi tanulásunk milyenségéről és fogódzót saját tanulásunk eredményesebbé tételéhez, s újabb tapasztalatokat szerezve előrébb léphetünk a tanulás megszeretésének útján. Előbb azonban érdemes áttekinteni röviden a tanulástól a vizsgázásig vezető út egyes mérföldköveit egy rövid, elméleti bevezetésben.

A hatékony tanulás recepje

- 50 dkg előfeltétel tudás
- 200 mg általános intellektuális képesség
- 1 kg motiváció
- jó sok tananyag
- néhány csipet megfelelő attitűd, ízlés szerint
- a krémhez: módszerek és technikák

Mielőtt még az olvasóközönség tovább lapozna, azt gondolva, hogy a tanulás témaköre után kutatva egy furcsán megírt szakácskönyvre bukkant, eláruljuk, hogy a fentiekben az eredményes tanulás legfontosabb *belső kognitív* (előfeltétel tudás, általános intellektuális képesség, motiváció) és *affektív* (attitűd) feltételeit soroltuk fel. Említettük ugyanakkor az *elsajátítandó tananyag*ot, illetve a *tanulási módszereket* és *technikákat*, amelyek hiányában a tanulás veszít eredményességéből, sokkal időigényesebbé válik, s az imént felsorolt tényezők rendszere könnyen szétesik. Mindezek mellett, úgy, ahogy a sütésnél, a tanulásnál sem elég csupán a száraz hozzá-

valók megléte, a folyamat hatékony megvalósításában meghatározó jelentőséggel bír az idő, amelyet a tanulásra szánunk, és az eszközök (Metzig - Schuster, 2003), amelyek a tanulás külső feltételeit képezik.

Mivel az egyetemen tanulók tantárgyanként többnyire egyetlen, félév végi *szummatív érékelés* alapján kapnak konkrét visszajelzést (Virág, 2021), az erre való tanulás hatékony, *metakogníció*t igénylő megtervezése elengedhetetlen. A félév során felgyűlt tömérdek információ elraktározásáért, az igen bonyolult rendszerként működő *memóriá*nk a felelős.

A tapasztalatok szerint sokkal nehezebb úgy megtanulni, elraktározni valamit, hogy nem értjük azt, csak „bemagoljuk". A kevés összefüggést vagy ezt egyáltalán nem mutató információk elsajátításához nyújtanak segítséget a *mnemotechnikai eljárások*. Bár a mechanikus tanulás pillanatnyilag hatékonynak tűnhet, a tananyag hosszantartó bevésése érdekében azonban a tanulónak mégis az értelmi-logikai kapcsolatok kialakítására és ezáltal az értő tanulás megvalósítására kell törekednie. Ebben segítenek a *tanulási módszerek* részét képező (Barabási, 2009) különböző *tanulási technikák*.

Kutatásunk arra szolgál, hogy mindebben a bonyolult rendszerben rendet teremtsen, s elszórja a hatékony tanulás morzsáit úgy, hogy mindenki a maga tempójában csipegethesse fel azokat a sikerhez vezető úton.

1. Kutatásmódszertani adatok

A kutatási ***probléma***, amelyre keressük a választ, hogy mely tanulási technikákat használják leggyakrabban az egyetemi hallgatók, és hogy ezek milyen hatékonysággal bírnak a vizsgaeredmények tükrében. Ezen kívül arra is kíváncsiak voltunk, hogy különbözik-e a reál, illetve a humán tantárgyak tananyagainak elsajátításához használt technikák rendszere. Mindemellett ki szerettük volna deríteni, hogy a hallgatók felkészülésük során vegyes technikahasználattal élnek-e, legyen szó akár alacsonyabb, akár magasabb osztályzat eléréséről.

Ezek megvizsgálásának megvalósulása érdekében a következő ***hipotéziseket*** fogalmaztuk meg:

H1: A reál, illetve humán szakos egyetemisták más-más technikákat alkalmaznak a jobb tanulási teljesítmény, magasabb vizsgajegy elérésére, mivel a különböző típusú tananyag megértéséhez más-más technikákkal juthatnak el.

H2: A hallgatók vegyes technikahasználat következtében érik el vizsgaeredményeiket, szerzik meg vizsgajegyeiket.

H3: A hatékony tanulási technikák alkalmazása pozitív irányba befolyásolja a vizsgaeredményeket, ami a vizsgajegyek értékében is megmutatkozik.

A vizsgálat ***kutatási mintáját*** összesen 130 hallgató képezte, amelyek közül 4-en vettek részt az interjú kérdéseinek, 126-an pedig a kérdőív kérdéseinek megválaszolásában. A kutatás mintaanyagát képező hallgatók szakorientáltság szerinti eloszlása a következőképpen alakult:

1. táblázat: *A kutatás mintaanyagát képező hallgatók szakorientáltság szerinti eloszlása*

	II. éves hallgatók		**III. éves hallgatók**		**IV. éves hallgatók**	
Szakorientáltság	Humán	Reál	Humán	Reál	Humán	Reál
Kérdőív kitöltői	21 hallgató	19 hallgató	33 hallgató	31 hallgató	12 hallgató	10 hallgató
Interjú megválaszolói	1 gyengébb eredményt elért hallgató	1 gyengébb eredményt elért hallgató	1 jó eredményt elért hallgató	1 jó eredményt elért hallgató		

A ***mintavételi eljárásunk*** elsősorban *hozzáférés alapú* mintavétel volt. Ez párosult a *„hólabda"* nevezetű mintavételi eljárással, amely hozzásegített ahhoz, hogy minél több egyetemről és minél több szakról érjünk el hallgatókat. A felmérésbe 15 különböző, magyar illetve román nyelvű egyetem, magyar anyanyelvű hallgatóját sikerült bevonnunk, akik 49 különböző szakirányon tanulnak.

A vizsgálat ***fő eszköze*** saját készítésű kérdőív volt, amely lehetővé tette, hogy rövid idő alatt nagy elemszámú mintát felmérhessünk, és könnyebben feldolgozhassuk a begyűlt nagy információmennyiséget. Emellett a vizsgálatunk másik eszköze a *strukturált interjú* volt, amely kiegészítésként, bizonyos válaszok megmagyarázása által volt nagy segítségünkre az adatok feldolgozásában.

A kérdőív és interjú kérdéseit Balogh (1995, 7-8) elemi tanulási stratégiái és Lóránt (2020) modern tanulási technikái és a Lappints (2002), illetve Horváth (2019) által említett mnemotechnikák alapján dolgoztuk ki. A szakirodalomban említettek közül összesen *40 technikát* választottunk ki, így az adatok könnyebb feldolgozása érdekében 3 csoportba kategorizáltuk őket. A technikák három, általunk kialakított kategóriáját a következő táblázat szemlélteti.

2. táblázat: *A technikák vizsgálatban is használt csoportosítása*

Egyszerű tanulási technikák	**Komplex tanulási technikák**	**Mnemotechnikák**
• Szöveg hangos olvasása • Néma olvasás • Az elolvasott szöveg elmondása • Az elolvasott vagy elmondott anyag néma átismétlése szövegbeli támpont nélkül • Elmondás más személynek	• Distributed learning (Tanulás adagokban) • Retrieval (visszakeresés) vagy self – explanation (folyamatos önteszt) technika • Elaborative interrogation technika	• Mondatalkotás • Helyek módszere • Háromujjtechnika • Memóriafogas • Rímalkotás • Mozaikszó-alkotás • Történet módszere • Kapcsolás módszere • Kulcsszó módszer

Egyszerű tanulási technikák	Komplex tanulási technikák	Mnemotechnikák
• Elolvasott vagy elmondott szövegről magnófelvétel készítése és visszajátszása	• Interleaving technika (átlapolás) – Rakd össze darabokból!	• Asszociáció módszere
• Ismétlés (bármely módon)	• Verbal + visual technika (Duális kódolás)	
• Beszélgetés a társakkal a tanult információról	• Konkrét példák technika	
• Előzetes áttekintés	• Pomodoro technika	
• Utólagos áttekintés		
• Ismeretlen szó meghatározása		
• Aláhúzás/Kiemelés		
• Parafrazeálás		
• Kulcsfogalmak kiírása		
• Kulcsfogalmak definíciója		
• Jegyzetelés		
• Tanári vázlat vagy ábra értelmezése		
• Fogalmak közötti kapcsolatok megkeresése és ennek rögzítése		
• Összefoglalás készítése		
• Kérdések feltevése		
• Saját vagy mások által feltett kérdésekre válaszadás		
• Ábra készítése		
• Az anyag elmondása jegyzet vagy vázlat alapján		

2. Az eredmények bemutatása és értelmezése a hipotézisek tükrében

Az eredményeket, átlagokat összegezve elmondható, hogy az első feltevés, miszerint *a reál, illetve humán szakos egyetemisták más-más technikákat alkalmaznak a jobb tanulási teljesítmény, magasabb vizsgajegy elérésére, mivel a*

különböző típusú tananyag megértéséhez más-más technikákkal jutnak el nem igazolódott be. Az adatok összehasonlítását lehetővé tevő t–próbát elvégezve megállapítható, hogy a kutatás során vizsgált tanulási technikákat a hallgatók egyaránt alkalmazzák a humán és a reál tantárgyak tananyagainak elsajátítására. A próba alapján, a kutatásba bevont 40 technikából csupán 7 esetben szignifikáns a p értéke, tehát az eredmények nem mutatnak releváns különbséget arra vonatkozólag, hogy a hallgató reál vagy humán tantárgyat tanul. Ezt a továbbiakban a technikák hármas felosztása szerint szemléltetem.

3. táblázat: *Eredmények az első hipotézis mentén (Egyszerű tanulási technikák)*

EGYSZERŰ TANULÁSI TECHNIKÁK	Átlag		t-érték	p-érték
	Humán csoport	Reál csoport		
Az elolvasott szöveg elmondása	3,83	3,13	-2.93222	.002005
Előzetes áttekintés	3,36	2,88	-1.78093	.038687
Utólagos áttekintés	3,88	3,38	-2.29764	.011629
Aláhúzás/kiemelés	4,2	3,63	-2.21488	.014297
Kulcsfogalmak kiírása	3,73	3,2	-2.20576	.014622
Tanári vázlat vagy ábra értelmezése	2,97	3,6	2.62706	.00485

Mint láthatjuk az *egyszerű tanulási technikák* tekintetében a 23 technikából 6 esetén szignifikáns a p értéke. Ez tulajdonképpen le is fedi a szignifikáns esetek közel 86%-át, de aránylag még mindig kevés (megközelítőleg 26%) ahhoz, hogy kijelenthető legyen: releváns különbség van az egyszerű tanulási technikák használatát tekintve a reál és a humán tantárgyak esetén.

4. táblázat: *Eredmények az első hipotézis mentén (Komplex tanulási technikák)*

KOMPLEX TANULÁSI TECHNIKÁK	Átlag		t-értéke	p-értéke
	Humán csoport	Reál csoport		
Distributed learning (Tanulás adagokban)	3,13	3,23	-0.53605	.296218
Retrieval (visszakeresés) vagy self – explanation (Folyamatos önteszt) technika	2,34	2,54	0.60893	.271626
Elaborative interrogation technika	2,75	2,72	0.21706	.414218
Interleaving technika (átlapolás) – Rakd össze darabokból!	3,48	3,37	-1.85664	.03241
Verbal+visual technika (Duális kódolás)	2,34	3	-0.56647	.28589
Konkrét példák technika	3,17	3,03	0.53565	.296406
Pomodoro technika	2,98	3	0.05643	.477546

A szignifikáns esetek fennmaradó 14%-át (1 eset) a *komplex tanulási technikák* egyike, az *Interleaving technika (átlapolás) – Rakd össze darabokból!* teszi ki. Tehát itt sem mondható el, hogy a technikák némelyike nagyrészt csak a humán vagy a reál tantárgyak tananyagainak elsajátításánál jellemző inkább, ugyanis ez csak egy (14,28%), az imént említett technika esetén, igazolódott be a 7 közül.

A *mnemotechnikák*nál ugyanakkor a p értéke egy esetben sem lett szignifikáns. Ez arra utal, hogy ezen csoport tekintetében egyáltalán nincs számottevő különbség arra vonatkozóan, hogy egy-egy mnemotechnikai eljárás mennyire gyakran jelenik meg a reál, illetve a humán szakos hallgatók tanulási folyamatában a kiválasztott tantárgyak esetén.

5. táblázat: *Eredmények az első hipotézis mentén (Mnemotechnikák)*

MNEMOTECHNIKÁK	Átlag		t-érték	p-érték
	Humán	Reál		
Mondatalkotás	1,67	2,02	1.52362	.065075
Helyek módszere	2,41	2,28	-0.48863	.312983
Háromujjtechnika	1,71	1,6	-0.52473	.300354
Memóriafogas	1,32	1,33	0.11021	.456209
Rímalkotás	1,5	1,35	-0.93571	.175622
Mozaikszó-alkotás	1,68	1,93	1.12714	.130929
Történet módszere	1,76	1,68	-0.3607	.359469
Kapcsolás módszere	1,95	2,32	1.44177	.075945
Kulcsszó módszer	3,74	3,52	-0.83683	.202144
Asszociáció módszere	2,86	2,83	-0.11962	.45249

A vizsgálat során elkészített 4 interjúból következtethetünk ennek indoklására is, amely arra vonatkozik, hogy a gyakorlatiasabb, számszerűsítettebb reál jellegű tananyagban is gyakran előfordulnak elméleti jellegű információk. Hasonlóan az elméleti jellegű tananyagok is tartalmazhatnak évszámokat, felsorolásokat, melyek elsajátítása más technikát igényel.

Az első hipotézis kapcsán levont következtetés során már utalást tettünk a második hipotézisre, ami a következő volt: *A hallgatók vegyes technikahasználat következtében érik el vizsgaeredményeiket, szerzik meg vizsgajegyeiket*.

A második hipotézisünk beigazolódott. A vizsgálat eredményeiből arra következtethetünk, hogy a hallgatók technikahasználata, az egyéni preferenciák ellenére is vegyes, hiszen az egyes technikák által kapott értékek, átlagok nagy mértékben ugyanazon intervallumokon belül mozognak. Ez az eredmény egyaránt érvényes az *egyszerű tanulási technikák*, a *komplex tanulási technikák*, illetve a *mnemotechnikák* alkalmazása esetén is.

A 23 egyszerű tanulási technikából 4 eset kivételével mind a reál, mind a humán jellegű tananyagok elsajátítása esetén 2-es (megjelent a technika a tanulásomban, de csak kis mértékben) és 4-es (nagymértékben így tanultam)

érték között mozog a technikák használatának átlaga. Ez alól csupán a következő néhány technika képez kivételt: *Fogalmak közötti kapcsolatok megkeresése és ennek rögzítése; Aláhúzás/Kiemelés; Ismétlés (bármely módon).*

Ugyanez jellemző a *komplex tannulási technikák* alkalmazásának átlagaira is. Átlagosan mind a humán, mind pedig a reál tantárgyak esetén előfordulnak (2), más technikák mellett megjelennek (3) vagy nagymértékben a tanulás részét képezik (4) a felsorolt komplex tanulási technikák.

A mnemotechnikák közül is aránylag hasonló mértékben, vegyesen alkalmazzák mindegyiket, mint a reál, mint pedig a humán tantárgyak tananyagainak elsajátítása esetén. Itt azonban a technikák előfordulásának értéke az 1-es és a 3-as érték között mozog, tehát a hallgatók vagy egyáltalán nem vagy csak kis mértékben, más technikák mellett alkalmazzák a felsorolt mnemotechnikai eljárásokat. Mindez azzal magyarázható, hogy az egyetemista hallgatók, életkori sajátosságukból adódóan, már fejlettebb metakogníciós képességekkel rendelkeznek, s ebből kifolyólag elsősorban olyan technikák használatára törekednek, amelyek az értő tanulás megvalósítását segítik elő.

A harmadik hipotézis szerint: *A hatékony tanulási technikák alkalmazása pozitív irányba befolyásolja a vizsgaeredményeket, ami a vizsgajegyek értékében is megmutatkozik.* Az előbbiekben már láthattuk, hogy nincs jelentős különbség a reál és humán jellegű tananyagok elsajátításánál alkalmazott technikák között. Az alábbiakban éppen ezért általánosan (reál és humán tantárgyak esetén egybevéve) írunk a technikák alkalmazásáról.

Ezen hipotézis kapcsán elsősorban azt vizsgáltuk, hogy a leggyakrabban alkalmazott tanulási technikák, vagyis a *fogalmak közti kapcsolatok megkeresése és rögzítése*, az *Interleaving technika* és a *kulcsszó módszer* alkalmazásának gyakorisága, korrelál-e a vizsgaeredményekkel. Mint azt a táblázatban láthatjuk az r értéke mindhárom esetben nagyon közel áll a nullához, ezért a korreláció hiányára következtethetünk.

6. táblázat: *Leggyakrabban alkalmazott technikák és a vizsgaeredmények összefüggései*

Technikacsoport	Leggyakrabban használt technika	Átlag		r - értéke
		Alacsonyabb jegy esetén	Magasabb jegy esetén	
Egyszerű tanulási technikák	Fogalmak közti kapcsolatok megkeresése és rögzítése	3,94	4,21	0.0766
Komplex tanulási technikák	Interleaving technika	3,53	3,41	0,0009
Mnemotechnikai eljárások	Kulcsszó módszer	3,53	3,65	0.0337

Ezt követően kitértünk annak vizsgálatára is, hogy van-e szignifikáns különbség az egyes technikák használatának gyakoriságát tekintve annak függvényében, hogy a tanuló 8-10-es vagy 7-es, esetleg az alatti jegyet ért el. Mint az a táblázatban is látható, itt ismét nem találtunk számottevő különbséget. Ebből arra következtethetünk, hogy a technikahasználat kevésbé befolyásolja azt, hogy a hallgató magasabb vagy alacsonyabb jegyet ér el a vizsgán. Valószínűleg ezt más, az elméleti részben említett, külső és belső tényezők határozzák meg.

7.táblázat: *A technikahasználat és a magasabb, illetve alacsonyabb jegyek összefüggései*

Technikacsoport	t-értéke	p-értéke
Egyszerű tanulási technikák	0.13304	.447236
Komplex tanulási technikák	0.31844	.376348
Mnemotechnikák	-0.99249	.163619

A három csoport közül egynek, a *komplex tanulási technikák*nak, részletesebben is megvizsgáltuk a vizsgajegyekkel történő összefüggéseit. Az ábrát megfigyelve láthatjuk, hogy az egyes komplex tanulási technikák szinte ugyanolyan mértékben jellemzőek a 8-10-es és a 7-es vagy az alatti vizsgajegyek esetén.

8. táblázat: *A komplex tanulási technikák és a vizsgajegyek összefüggései*

Technika csoport	Technika	Átlag Alacsonyabb jegy esetén	Átlag Magasabb jegy esetén	r-értéke
Komplex tanulási technikák	Interleaving (átlapolás) – Rakd össze darabokból! technika	3,53	3,41	0,0009
	Distributed learning (Tanulás adagokban)	2,93	3,22	0,0463
	Retrieval (visszakeresés) vagy self – explanation (folyamatos önteszt) technika	2,43	2,44	-0,0667
	Elaborative interrogation technika	3,03	2,69	-0,0810
	Verbal + visual technika (Duális kódolás)	2,78	2,63	-0,0557
	Konkrét példák technika	3,04	3,11	- 0,0118
	Pomodoro technika	3,18	2,96	- 0,0470

A komplex, Lóránt (2020) által hatékonynak ítélt technikák és a vizsgaeredmények korrelációs vizsgálata kapcsán kiderült, hogy azok sem mutatnak pozitív korrelációt a vizsgajegyekkel, tehát a harmadik hipotézisünk sem igazolódott be. A jó eredményt (8-10-es vizsgajegyet) elérő hallgatók nem, vagy csak nagyon kis mértékben alkalmazták a felkészülés során a 7 komplex tanulási technikát. Legtöbb esetben (5 eset) az r értéke a negatív, vagyis ellentétes irányú együttváltozást mutatta, de minden esetben nagyon közel volt a nullához, amiből arra következtethetünk, hogy a

változók közötti kapcsolat gyenge, a komplex technikák használata és a vizsgaeredmények nem korrelálnak egymással.

A kutatás eredményei és az ebből levonható következtetések egyaránt arra utalnak, hogy a vizsgajegy megszerzését, bár bizonyára befolyásolja a tanulási technika, nem ez az egyetlen és a legszámottevőbb tényező. Éppen ebből kiindulva a vizsgálat folytatódhatna egyéb, az elméleti részben említett külső illetve belső befolyásoló tényezők feltárásával és ezek optimalizálásával a jobb eredmény elérése érdekében. Mindezek mellett megvizsgálható lenne, hogy van-e számottevő különbség a technikák használatára vonatkozóan tantárgyanként vagy éppen ugyanazon tantárgyak esetén egyénenként. Mindezekre a rendelkezésre álló adatokat felhasználva példát adtunk az eredmények értelmezése során.

Összegzés

Kutatásunk során elsősorban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a reál és a humán szakos hallgatók különböző tanulási technikákat használnak-e, illetve más-más technikák vezetnek-e magasabb vizsgajegyekhez, jobb tanulási eredményhez, ha eltérő a szakorientáltság. Az eredmények meglepőek voltak számunkra, ugyanis nem következtethettünk belőlük számottevő különbségre.

A vizsgálat eredményeinek elemzése és a következtetések levonása során, felvetődött, hogy érdemes lenne a vizsgálatot megismételni úgy is, hogy figyelembe vesszük a vizsga kérdéssorait. Érdemes lenne szem előtt tartani, hogy a vizsgakérdések (legyen az akár szóbeli, akár írásbeli) az információ számokérését vagy a képességek felmérését célozzák-e meg, ugyanis ennek függvényében is alakulhat az egyes technikák hatékonysága. Ugyanez igaz a harmadik hipotézissel kapcsolatos eredményekre is. A vizsgálat alapján a szakirodalom által hatékonynak ítélt tanulási technikák nem korrelálnak a vizsgaeredményekkel, egy-egy ilyen technika alkalmazása nem garantálja a jobb eredményt, vagy az eredmény pozitív irányba történő befolyásolását.

A második, beigazolódott feltevés alapján a hallgatók vizsgára való felkészülésére a vegyes technikahasználat jellemző, legyen szó magasabb vagy alacsonyabb jegyről egyaránt. Éppen ezért a tanulóknak, hallgatóknak maguknak kell kitapasztalniuk, hogy számukra mely technikák hatékonyak, mely technikák kombinációja biztosítja a jobb eredmény elérését. Ezt figyelembe véve a fejlesztés érdekében annyi tehetünk, hogy a tanulókat, hallgatókat minél több technikával ismertetjük meg már egészen kisebb kortól, hogy legyen, amiből válogassanak, és a magasabb évfolyamoknak már kiforrott és számukra hatékony tanulási technikájuk lehessen.

Érdemes lenne megvizsgálni azt is, ahogy az eredmények kapcsán már utalást tettünk rá, hogy tantárgyanként más-más technika vezet-e magasabb vizsgajegyhez. Ez azért lenne hasznos, mert így a hallgatók ajánlást kaphatnának arra vonatkozóan, hogy az egyes tananyagok elsajátítását illetően milyen technikához nyúljanak. Ezáltal segítséget lehetne nyújtani azoknak a hallgatóknak, akik úgy érzik, nem ismernek elég tanulási technikát, nincsenek tisztában saját technikahasználatukkal, vagy csak szívesen fejlesztenék azt. A kutatás során kiderült ugyanis, hogy sok olyan hallgató van, aki nincs tisztában saját technikahasználatával, vagy épp igényt tart annak fejlesztésére. Vizsgálatunk során éppen azért választottuk az egyetemisták korosztályát, mert arra számítottunk, hogy az ebbe a korosztályba sorolt személyek technikahasználata már kiforrott, könnyebben tanulmányozható. Bár a nyílt kérdések erre is számos példát adnak, a legtöbb esetben mégis a fejlesztés szükségessége és igénye fedezhető fel.

A kutatás eredményei és az ebből levonható következtetések egyaránt arra utalnak, hogy a vizsgajegy megszerzését, bár bizonyára befolyásolja a tanulási technika, nem ez az egyetlen és a legszámottevőbb tényező. Éppen ebből kiindulva, a vizsgálat folytatódhatna egyéb, az elméleti részben említett külső, illetve belső befolyásoló tényezők feltárásával és ezek optimalizálásával a jobb eredmény elérése érdekében. Azt tehát, hogy a fent említett összetevőkből egyénenként a maximális eredményességhez milyen adagokat kell hozzátennünk, egy általános érvényű recepben nem tudjuk megfogalmazni, viszont azt elmondhatjuk, hogy a fenti feltételek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a tanulásból „jó süljön ki".

Irodalomjegyzék

Balogh Z. (1995): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai.* KLTE Kiadói Bizottság, Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem (Mateh.Hu) (2022.12.10)

Barabási T. (2009): *Tanulásmódszertan. Hatékony tanulási technikák. Tanulmányi útmutató.* Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár https://adoc.pub/babe-bolyai-tudomanyegyetem-tavoktatasi-kzpont-pszichologia-151716153533912.html (2022.12.18.)

Gaskó K. (2006): Hogyan értékeljük a tanulást?. In Nádasi Mária (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Hatékony tanulás.* Bölcsész Konzorcium, Budapest, 20-40. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozottak/hatekony_tanulas.pdf (2022.11.27)

Horváth R. (2019): *5öst érő tanulási 5letek.* Folprint Zöldnyomda, Budapest.

Lappints Á. (2002): *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai.* Comenius Bt., Pécs

Lóránt Zs. (2020): *Modern tanulási technikák. Útmutató az új generációk hatékony tanulásához.* Neteducatio Kft. Budapest

Metzig, W., Schuster, M. (2003): *Tanuljunk meg tanulni! A tanulási stratégiák hatékony alkalmazásának módszerei.* Medicina, Budapest https://docplayer.hu/1612259-Tanuljunk-meg-tanulni.html (2022.11.27.)

Virág I. (2021): Age-specific characteristics in a pedagogical approach. (Életkori sajátosságok pedagógiai megközelítésben). *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, *11*(1), 3-27. https://doi.org/10.24368/jates.v11i1.232 (2022.12.05.)



ISSN: 2247-5907
ISSN-L: 2247-5907